

**Н.К. Гончаров**

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
СИСТЕМА  
К.Д. УШИНСКОГО**

**Н. К. Гончаров. Педагогическая система К. Д. Ушинского**



*L. G. ...*

Н. К. Гончаров

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
СИСТЕМА  
К.Д. УШИНСКОГО

МОСКВА  
«ПЕДАГОГИКА»  
1974

ПЕЧАТАЕТСЯ ПО РЕШЕНИЮ РЕДАКЦИОННО-  
ИЗДАТЕЛЬСКОГО СОВЕТА  
АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК СССР

**Гончаров Н. К.**

Г 65 Педагогическая система К. Д. Ушинского. М.,  
«Педагогика», 1974.

272 с. с порт.

Педагогические взгляды К. Д. Ушинского рассматриваются в монографии в связи с социально-экономическим и политическим положением России 60-х гг. XIX в., общественно-педагогическим движением этого времени. Особое внимание в книге уделяется характеристике роли великого русского педагога в развитии педагогической мысли, раскрывается понимание им философских основ педагогики, социального фактора в формировании человека, предмета педагогики, целей воспитания, единства обучения, образования и воспитания, их связи с демократической идеей народности.

Книга предназначена для научных работников, аспирантов и преподавателей педагогических учебных заведений. Ею могут также пользоваться студенты педвузов, учителя и все лица, занимающиеся изучением истории русской культуры.

Г 0063-067 1-73  
005(01)-74

37(09)

© Издательство «Педагогика», 1974 г.

## Введение

2 марта 1974 г. исполняется 150 лет со дня рождения великого русского педагога Константина Дмитриевича Ушинского (1824—1870). Его жизнь и деятельность проходили в сложный период истории России. Это был период глубокого кризиса крепостнического строя, демократического подъема общественного движения и отмены крепостного права. Это были годы распространения освободительных идей, формирования и укрепления революционно-демократического направления в русском освободительном движении. Царизм же все более усиливал свои охранительные и карательные меры, стремясь подавить освободительное движение. Стараясь предотвратить влияние «крамольных идей» на молодое поколение, он проводил реакционную просветительную политику, тормозившую развитие народного образования.

Общественно-политическое движение 60-х гг. вызвало к жизни движение общественно-педагогическое. Как общественно-политическое, так и ставшее его органической частью общественно-педагогическое движение не были однородными, однако и в том и в другом самым активным и целеустремленным стало движение революционно-демократическое. Позиции К. Д. Ушинского полностью не совпадали с революционно-демократическими педагогическими идеями, но их благотворное влияние на нем, безусловно, сказалось.

По своему происхождению К. Д. Ушинский относился к мелкопоместному дворянству. Но хорошо известно, что социальное происхождение далеко не всегда определяет социально-политические взгляды и практическую деятельность человека. Ученица К. Д. Ушинского по Смольному институту и последовательница его педагогических идей Е. Н. Водовозова писала:

«Во время моего знакомства с Ушинским после выпуска, какие бы разговоры и споры он ни вел в кругу своих знакомых, мне никогда не приходилось слышать, чтобы он высказывал идеи социалистические или радикально-политические: он всегда и всюду являлся лишь страстным поклонником, сторонником и пропагандистом просвещения вообще и распространения его среди простого народа в особенности, а также проповедником широкого образования женщин»\*.

\* Е. Н. Водовозова. На заре жизни. Т. 1. М., 1964, стр. 536.

Как видим, Е. Н. Водовозова пока характеризует К. Д. Ушинского как просветителя. Однако считать К. Д. Ушинского просто просветителем явно недостаточно, и это понимала Е. Н. Водовозова. «...Ушинский, — справедливо отмечала она, — представитель новой жизни, носитель новых, прогрессивных идей, с энергией страстной природы проводящий их в жизнь, до мозга костей демократ по своим убеждениям... всем сердцем ненавидящий формализм и рутину, в чем бы они ни проявлялись! Он горячий защитник свободной мысли и индивидуального развития... Ушинский, человек во всеоружии знаний, прекрасно знавший себе цену, не мог вынести препятствий при своем быстром шествии вперед по пути прогресса и новшеств и наносил удары своим врагам, не обращая ни малейшего внимания на их служебное положение»\*.

Зная жизненный путь К. Д. Ушинского, его теоретические труды и практическую деятельность, можно с полным основанием утверждать, что он был *просветителем-демократом*, посвятившим свою жизнь прежде всего просвещению простого народа.

Любая педагогическая система, в том числе и К. Д. Ушинского, приобретает определенную научную значимость, стройность и последовательность лишь при наличии общих методологических основ, которые объединяют отдельные положения этой системы и делают их исторически значимыми и целеустремленными. Часто теория того или иного представителя педагогической мысли является выражением борьбы идеализма и материализма, нередко при этом авторы стихийно переходят на материалистические позиции. Примером такого явления служит и педагогическая теория представителя прогрессивно-демократической педагогики К. Д. Ушинского.

Определить место того или иного представителя в истории развития педагогической мысли — значит выяснить ведущую тенденцию его учения, брать это учение в развитии, обусловленным сложной системой общественно-политических отношений. Развитие педагогической науки немислимо без обращения к конкретному опыту истории, его урокам. Исторический опыт в развитии педагогики как науки мы анализируем исходя из материа-

\* Е. Н. Водовозова. На заре жизни. Т. I. М., 1964, стр. 550.

листического понимания истории. Исторический подход — важнейшая методологическая основа научного анализа, дающая возможность видеть и оценивать педагогические явления, факты, теории в их развитии и в связи с другими явлениями и условиями общественной жизни. Знание педагогического учения К. Д. Ушинского, как и других представителей демократической педагогики, используется нами в решении задач коммунистического воспитания. Следуя марксистско-ленинским принципам, советская педагогика, являющаяся качественно новым этапом в развитии педагогической теории, критически использует все ценное из наследия прошлого.

Прошлое не исчезает бесследно, а в снятом виде продолжает жить в настоящем. Новые поколения застают определенные производительные силы и производственные отношения, этические и эстетические нормы, достижения культуры и науки. Условия жизни изменяются новыми поколениями, и прогрессивный опыт прошлого помогает строить новую жизнь.

«Марксизм, — указывал В. И. Ленин, — завоевал себе всемирно-историческое значение как идеологии революционного пролетариата тем, что марксизм отнюдь не отбросил ценнейших завоеваний буржуазной эпохи, а, напротив, усвоил и переработал все, что было ценного в более чем двухтысячелетнем развитии человеческой мысли и культуры»\*.

Правильный марксистско-ленинский подход к педагогике требует также рассмотрения педагогических теорий прошлого как закономерного развития обобщенного опыта многих поколений.

В 1948—1952 гг. в нашей стране завершено одиннадцатитомное Собрание сочинений К. Д. Ушинского, а в 1959—1962 гг. вышел в свет четырехтомный «Архив К. Д. Ушинского». Подготовка текстов и научного аппарата ко всем этим томам была проведена на высоком научно-теоретическом уровне профессором В. Я. Струминским. Оба издания стали важнейшими источниками для последующей работы ученых над педагогическим наследием К. Д. Ушинского.

Наследие великого русского педагога-демократа К. Д. Ушинского нам близко и ценно. *Его педагогическое*

\* В. И. Ленин. Полное собрание сочинений, т. 41, стр. 337.



*учение во многом опередило свое время и не могло быть реализовано в условиях дореволюционной России. Именно на это указывал М. И. Калинин в своей речи на Всероссийском совещании заведующих областными (краевыми) отделами народного образования и наркомов просвещения АССР 30 января 1941 г. Свое выступление он закончил так: «...у нас уже социалистический строй. Но я вижу, что те идеи, которые развивал в свое время Ушинский и которые я здесь выдвинул в качестве практических предложений, это настоящие педагогические идеи. Мало того: я считаю, что они только в нашем социалистическом обществе и могут быть полностью осуществлены»\*.*

Это было сказано в 1941 г., но сохраняет всю силу и для наших дней, когда 150-летие со дня рождения великого педагога отмечается в условиях строительства коммунизма, в условиях огромных успехов в развитии советской культуры и просвещения. Награда медалью К. Д. Ушинского рассматривается у нас как знак народного уважения к особо отличившимся учителям и деятелям педагогической науки. Наследие К. Д. Ушинского и в наши дни имеет не только историческое значение; оно активно помогает делу истинно народного образования, о чем всю свою жизнь заботился и мечтал великий педагог-патриот, гражданин.

\* М. И. Калинин. О воспитании и обучении. Избранные статьи и речи. М., 1957, стр. 161.

## Жизнь и педагогическая деятельность К. Д. Ушинского (1824—1870)

### Годы учения

Константин Дмитриевич Ушинский родился 19 февраля (2 марта) 1824 г. в Туле, рос и воспитывался в Новгороде-Северском Черниговской губернии, в небольшом имении отца, расположенном на высоком живописном берегу Десны. Воспитание Ушинского в раннем детстве шло под сильным влиянием матери, которой он лишился в одиннадцать лет. В своих «Воспоминаниях об обучении в Новгород-Северской гимназии» он пишет: «Мать моя умерла, когда мне не было еще двенадцати лет, а отец по смерти матери почти не жил дома, так что жил я один с меньшим братом моим в том хуторке, куда никто не заглядывал» (11, 54)\*.

К. Д. Ушинский оставил яркое описание своего пребывания в гимназии. В его коротких заметках чувствуется глубокий педагогический подход к оценке постановки учебно-воспитательной работы в гимназии. Он говорит о многих типичных отрицательных чертах средних учебных заведений того времени. Ушинский сравнивает их с вычищенными, лакированными детскими казармами, где все блестит и сверкает, но где формируется презрение к преподавателям, к науке, где чиновничество и общественно-имущественное положение родителей, дядюшек и тетушек определяют отношение учащихся друг к другу, к преподавателям. Молодые люди, отмечал он, даже те, кто кончал курс с отличием, нередко не питали «ни малейшей любви к какой-нибудь науке... презрительно отзывались о своей учебной жизни, о своих профессорах и даже вообще об учености, ученых и науке, как предметах, необходимых в неизбежной комедии детства, но вовсе излишних и даже неприличных в практической жизни» (11, 52).

\* Все сноски на одиннадцатитомное издание Собрания сочинений К. Д. Ушинского (М.-Л., 1948—1952) будут даны, как здесь, сокращенно в самом тексте: первая цифра — порядковый номер тома, вторая — страница. Так же даются сноски на четырехтомное издание «Архива К. Д. Ушинского» (М., 1959—1962), но с указанием перед обозначением тома — Арх.

К. Д. Ушинский резко отзывался о всем укладе средних учебных заведений, жизнь которых регламентировалась уставами и положениями крепостническо-монархического правительства. При Александре I были созданы жесткие ограничительные меры для предотвращения развития прогрессивной мысли, введены тяжелые стеснения для печати и народного образования. Министерство просвещения в 1817 г. было преобразовано в министерство духовных дел и народного просвещения. Преподавание во всех типах учебных заведений подчинялось пропаганде охранительно-реакционных идей и мер, либеральный Устав 1804 г. фактически был отменен, предприняты меры к превращению гимназий в строго сословные учебные заведения.

Реакция в области народного образования еще больше усилилась в период царствования Николая I (1825—1855). Усиление ее шло по восходящей линии — после подавления восстания декабристов, революции 1830 г. во Франции и польского восстания и особенно после подавления революции 1848 г. в ряде европейских стран. Устав гимназий, принятый в 1804 г. и коренным образом измененный последующими циркулярами, все же не удовлетворил правительство Николая I, и в декабре 1828 г. был принят новый устав для всех учебных заведений. В нем делались разграничения для каждого типа учебного заведения и определялся *строго сословный характер всей образовательной системы*. Гимназия должна была стать средним учебным заведением преимущественно для дворян. В учебных планах и программах учебных заведений уделялось большое внимание преподаванию религии, формальной логике, классическим языкам. Педантизм, казенщина, мелочная регламентация, надзор за каждым шагом учеников были характерными чертами нового устава.

Устав 1828 г., особенно после польского восстания, дополняется целым рядом инструкций, уточняющих отдельные его разделы в сторону еще более реакционного их толкования. Чем сильнее расшатывались основы самодержавно-крепостнического строя, тем больше усиливалась политическая реакция по всем линиям и направлениям. Ф. Энгельс, характеризуя Николая I как убежденного и властного крепостника, писал, что это был «самодовольный, посредственный человек, чей кругозор никог-

да не превосходил кругозора офицера ротного масштаба, человек, который жестокость ошибочно принимал за проявление энергии, а прихоть и упрямство за выражение силы»\*.

Система образовательной и воспитательной работы в годы царствования Николая I полностью отражала самодержавно-крепостнический режим, направленный на сохранение и укрепление существовавших общественных отношений, общую отсталость крепостнической России. Охранительные начала крепостнической идеологии были сформулированы министром народного просвещения С. С. Уваровым в виде теории «официальной народности». Он утверждал, что основой общественно-политического строя России являются «самодержавие, православие и народность». 21 марта 1833 г. он обратился с указанием к попечителям учебных округов, что система образования должна строиться именно на этой «тройственной формуле». В докладе Николаю I этот министр приписывал русскому народу искони присущую и неизменную покорность самодержавно-крепостническому строю и исключительную религиозность. Именно так трактовалась народность верноподданными государя.

Особенное внимание в этот период было обращено на университеты: правительство смотрело на них как на возможные очаги революции. Взамен либерального университетского Устава 1804 г. был введен в 1835 г. реакционный устав, уничтоживший автономию университетов, установивший для студентов казарменный режим.

И все же, несмотря ни на какие реакционно-правительственные меры, живые творческие силы делали свое дело, освободительные идеи крепили, распространялись, проникали в стены учебных заведений. Несмотря на уставы и ограничения, передовые учителя несли их учащимся, создавали иную атмосферу в учебных заведениях.

Резко отрицательно относясь в зрелые свои годы к постановке среднего образования в России, К. Д. Ушинский с необыкновенной теплотой писал все же о Новгород-Северской гимназии. Вопреки крепостническо-бюрократическим уставам и положениям министерства народного просвещения, которое несколько позже Д. И. Писарев называл министерством народного затемнения, Новгород-Се-

\* К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения, т. 22, стр. 35.

верская гимназия благодаря составу учителей и прежде всего ее директору проф. И. Ф. Тимковскому прививала своим воспитанникам любовь к науке, формировала, по словам К. Д. Ушинского, передовые по тому времени идеалы, стремления «в другую, более высшую святыню» — посвятить жизнь науке. «Воспоминания об обучении в Новгород-Северской гимназии» были написаны им уже в зрелые годы, это не «розовые» воспоминания детства, а плод зрелой мысли сформировавшегося человека. «Воспоминания» показывают, какая огромная роль принадлежит учителю в формировании убеждений воспитанников. Еще позже К. Д. Ушинский уже со всей ясностью и четкостью напишет, что ни надзор, ни программы не определяют характера учебного заведения, а только личность учителя.

Вначале, отмечает К. Д. Ушинский, он смотрел на свою гимназию «не совсем благосклонно, но, познакомившись впоследствии ближе с настоящими учебными заведениями и в губерниях и в столицах, встречаясь потом в жизни с воспитанниками самых разнообразных заведений и определяя характер общего типа данного им воспитанием», он убедился, что в Новгород-Северской гимназии 30-х гг. «было действительно много хорошего посреди немалого количества дурного» (11, 51). Несмотря на плохие, тощие учебники, но благодаря добросовестному отношению к делу со стороны учителей и общей постановке учебного дела многие воспитанники выходили из гимназии со светлыми мечтами служить науке и народу.

В пору детства и юности велико было для Ушинского и «внеучебное влияние» — семейная обстановка, дух дружбы и товарищества в гимназии, окружающая среда, природа, самостоятельное чтение книг, главным образом из библиотеки отца, участника Отечественной войны 1812 г., воспитанника Московского университетского благородного пансиона.

Как правильно пишет проф. Д. О. Лордкипанидзе, автор известных работ о К. Д. Ушинском, состав учащихся гимназии в маленьком городке Новгород-Северском был более демократичным, чем в аналогичных учебных заведениях крупных городов. Ушинский общался с крестьянскими детьми, видел труд крестьян, их нищету и бесправие, праздность и духовную бедность крепостников. Совершенно не случайно поэтому, как и для большинства

передовых людей того времени, крестьянский вопрос стал позднее для Ушинского определяющим его педагогическую систему, особенно ведущую идею народности в ней.

Уединенная домашняя жизнь подростка без влияния родителей развила у него излишнюю мечтательность. Ушинский позднее указывал, что уединение детей ведет к таким отрицательным явлениям, как безволие, ненужная мечтательность, непонимание жизни.

Но зато с какой поэтической страстностью и педагогической убежденностью К. Д. Ушинский писал о значении влияния природы на свое развитие. Живые ее впечатления производили на тонкую и страстную натуру юноши исключительно благотворное влияние. К. Д. Ушинский жил, по его словам, в четырех верстах от гимназии и ходил на занятия пешком. Ежедневно в период учения он должен был прошагать в школу и обратно около десяти километров. Дорога шла по живописному берегу Десны, и на впечатлительного юношу природа оказывала огромное воздействие. «А воля, — пишет он в воспоминаниях, — а простор, природа, прекрасные окрестности городка, а эти душистые овраги и колыхающиеся поля, а розовая весна и золотистая осень разве не были нашими воспитателями? 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 рощ 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» (11, 52—53).

Многие ценные нравственные качества сформировались у К. Д. Ушинского в гимназические годы. Он нес с собой в университет честность и прямоту, принципиальность и гуманность, справедливость и требовательность, скромность и трудолюбие, большую любовь к родному народу и стране.

В 1840 г. К. Д. Ушинский поступает на юридический факультет Московского университета. «Уже во время приемных экзаменов, — писал Ю. С. Рехневский, — и пер-

вых лекций в университете мы все обратили внимание на Ушинского, тогда весьма молодого человека, почти мальчика, с черными выразительными глазами, с умным и чрезвычайно симпатичным лицом, которого живая и бойкая речь, с чуть заметным малороссийским акцентом, оригинальные и резкие суждения по поводу университетских лекций, тогдашних литературных и театральных явлений и всего того, что интересовало наш университетский мир, невольно возбуждали общее сочувствие, какое возбуждает всякий, выходящий из ряда обыкновенных, молодой человек» (11, 405). Так характеризовал студента К. Д. Ушинского человек, который в течение тридцати лет был его близким другом.

Во время пребывания в Московском университете К. Д. Ушинский испытал всю тяжесть политической атмосферы николаевского режима, весь гнет и насилие правительства крепостников, подозрительно относившегося к университетам — «рассадам крамолы». Университетский устав в 1835 г. отражал страх самодержавия перед подлинной наукой. Еще в 1833 г. было запрещено преподавание философии права впредь до издания правительством учебника, который трактовал бы политические вопросы в монархическом духе. Новым уставом отменено право выбора профессоров, и они стали назначаться министром народного просвещения. Официально учреждается полицейский надзор за студентами через инспекторов университета. В специальной инструкции особо предписывалось инспекторам следить за выполнением студентами религиозных обязанностей. Если студент казался подозрительным, то предлагалось устанавливать наблюдение не только за ним, но и за его знакомыми. Преподавание истории философии разрешалось только профессорам богословия, а затем запрещено вовсе, как и преподавание государственного права. Отменена посылка за границу молодых людей, готовившихся к профессуре.

Однако и в годы правительственных гонений на университеты, в годы насилия и произвола Московский университет выстоял. Благодаря прогрессивной части профессуры и студенчества, вопреки замыслам царских сатрапов, он все больше становился средоточием русского образования, рассадником передовых общественных идей.

В 40-е годы В. Г. Белинский и А. И. Герцен стали идейными вождями революционно-демократического на-

правления в общественном движении России. Их публицистические выступления жадно читались передовой молодежью и горячо обсуждались в студенческой среде. Статьи Белинского в «Отечественных записках» пользовались огромным успехом среди студенчества Московского университета, и К. Д. Ушинский с жадностью впитывал идеи неистового Виссариона об освобождении личности, правах «простого человека», судьбах исторического развития России — идеи антикрепостнические.

Очевидно, не без влияния статей В. Г. Белинского К. Д. Ушинский отдал свое предпочтение в университете лекциям профессоров Т. Н. Грановского и П. Г. Редкина, противников славянофильства, борьбу с которым в 40-е гг. возглавляли А. И. Герцен и В. Г. Белинский.

Славянофилы (А. С. Хомяков, бр. Киреевские и бр. Аксаковы, Ю. Ф. Самарин и др.) идеализировали допетровскую Русь, признавали незыблемость ее патриархального «самобытного народного быта» с присущим якобы ему православием. В своих спорах с западниками они отрицали общую закономерность исторического развития России с западноевропейскими странами, в капитализме видели только силу, разрушающую порядок и нравственность. Они оправдывали помещичью власть над крестьянством, объявляя ее исконно присущей России. По их мнению, Россия шла и идет своим, особым, отличным от истории других европейских стран путем, а русская крестьянская община — главная опора народного быта, надежная защита от революционных переворотов. Крепостное право должно ликвидироваться путем правительственных реформ с сохранением земли за помещиками и их власти над общиной.

Позиции западников (В. П. Боткин, Т. Н. Грановский, К. Д. Кавелин, П. Г. Редкин и др.) в споре со славянофилами отличались ярко выраженной антикрепостнической направленностью. Западники утверждали, что историческое развитие России не минует пути западноевропейских стран, то есть развития капиталистического. Однако эти противники славянофильства в отличие от Герцена и Белинского отрицали также революционный путь в переустройстве общества, ограничиваясь просветительством, мирными реформами, конституционной монархией.

Т. Н. Грановский начал чтение лекций по истории средних веков в 1839 г. Обстановка была тяжелая, и он



жаловался, что не мог не только писать, но даже заикнуться на кафедре об эпохе французской революции. В его лекциях по истории средних веков студенты без особого труда улавливали мысли лектора об изжившем себя крепостническом строе в России, как это уже имело место с рабством античного общества и средневековым феодализмом Запада. Свое преподавание истории он рассматривал как средство возбуждения у молодежи стремления стать полезными родине гражданами, деятельными членами общества. Т. Н. Грановский влиял на своих слушателей тем, что противопоставлял насилию николаевского режима, абсолютизму и крепостничеству гуманные освободительные идеалы. Хотя Т. Н. Грановский и А. И. Герцен резко разошлись в конце 40-х гг., но тем не менее великий революционер-демократ назвал его лучшим из молодых ученых того периода, превратившим университетскую кафедру в трибуну общественного протеста.

Большое влияние на студента Ушинского оказал другой просветитель — профессор правоведения, историк философии и педагог П. Г. Редкин, в те годы соратник Грановского в борьбе со славянофилами. Он начал в 1835 г. читать курс лекций по энциклопедии законовведения и государственного права (в 1848 г. уволен «за вольнодумство»). П. Г. Редкин занимался специально педагогическими вопросами. В просвещении народа, изменении его уклада жизни он особое место отводил педагогике: от нее он преимущественно ждал «спасения будущности».

П. Г. Редкин придерживался гегелевской философии и читал курс лекций по праву на этой основе, что оказывало, разумеется, соответствующее влияние на слушателей. Никто из тогдашних преподавателей, отмечал Ю. С. Рехневский, учившийся вместе с Ушинским, не производил на них такого глубокого впечатления, как профессор П. Г. Редкин. «В его чтениях было именно то, что могло увлечь молодых людей, — был юношеский жар и глубокое убеждение. Он умел возбудить в своих учениках любовь к науке, потому что сам искренне, можно сказать страстно, любил науку, хотя эта любовь вовсе не была у него любовью науки для науки; это, собственно, была любовь для человечества, ибо П. Г. Редкин искренне верил и заставил нас верить, что наука и цивилизация могут и должны побороть всякое зло на земле, что они водворят свободу и мир и осчастливят людей!» (11, 405—406).

К. Д. Ушинский под воздействием своих талантливых учителей Т. Н. Грановского и П. Г. Редкина понял сущность философской проблемы воспитания. Если Редкин декларировал, что истинное образование должно «обнимать человека всесторонне» — его тело, чувства, ум, волю в их единстве и целостности, то у Ушинского в ряде его работ, особенно в капитальном труде «Человек как предмет воспитания», это положение будет научно обосновываться. Критикуя ряд правовых работ в своих лекциях о камеральном образовании в Ярославском Демидовском лицее, он увидит их основной недостаток в том, что в правовых работах не было именно исторической и философской основы.

Но как бы ни были талантливы педагоги, они не могут просто «передать», «привить» свои взгляды и убеждения. Дело в том, на какую почву упадут зерна знаний, убеждений и как они произрастут. Без систематического труда, без своего отношения к жизни ничего этого произойти не может. К. Д. Ушинский много времени отводит чтению и изучению художественной литературы, как классической, так и современной ему русской и западноевропейской. Жизнь человеческого общества, общественное движение в результате лекций Т. Н. Грановского привлекали особое внимание К. Д. Ушинского, и он в студенческие годы уже остро воспринимал общественные контрасты. Он с большой тщательностью и увлечением изучал эпоху Французской революции 1789—1793 гг. и, по словам Ю. С. Рехневского, имел к героям ее особое пристрастие.

Огромная трудоспособность, усидчивость, принципиальность и прямота были характерными чертами студента Ушинского. Ю. С. Рехневский писал, что Ушинский был студентом-демократом и «студенты-аристократы, любившие пускать пыль в глаза французскими фразами, рысачами, франтовскими мундирами и всякими модными затеями, страшно боялись Ушинского, которого остроты попадали очень метко» (11, 409). Ушинский предпочитал среду бедных студентов, ценил их как людей, преданных науке, и делился с ними «последним рублем и последней трубкой табака». Талантливый юноша держался всегда скромно и помогал своим товарищам, если это было нужно, разобраться в науках, в юридических казусах. Ушинский, отмечал Ю. С. Рехневский, «с необыкновенной легкостью и быстротою усваивал себе самые трудные фило-

софские и юридические теории, относясь к ним всегда критически. Нередко случалось, что после выслушивания лекции, в которой нам преподавалась какая-либо слишком мудреная теория (например, теория владения по римскому праву и разъяснение немецких юристов, или Нибуровские идеи о древней римской истории), слушатели, плохо поняв суть дела, обращались к Ушинскому» (11, 407).

В годы пребывания в университете и после его окончания, когда Ушинский готовился к магистерскому экзамену, ему приходилось зарабатывать на жизнь репетиторством. Очевидно, ему, студенту-демократу, немало неприятного пришлось пережить, если после окончания университета в своем дневнике от 3 февраля 1854 г. записал: «Сегодня день прошел в занятиях; по вечеру, на уроке у П., вошла madame П. и, посмотревши на наше учение, вздохнула... Бедная мать!.. Этот вздох пристыдил меня. Мне кажется, она поняла мое шарлатанство. Этот вздох пристыдил меня больше, нежели могли бы это сделать самые злые насмешки. Может быть, он относился совсем к другому, — но, по крайней мере, она вздохнула о детях... И я ее обманывал. Надо сделать, что можно, по крайней мере» (11, 31).

Уже в юности К. Д. Ушинский осознавал значение педагогики.

Студент Ушинский не порывал связи с родными местами, страстно любил Украину с ее народом-тружеником, полным чувства юмора и поэзии, народом-борцом за свою независимость. Каждое лето он отправлялся в Новгород-Северский и в общении с народом и родной природой набирался сил, чтобы с новой энергией овладевать знаниями, окунуться в гущу студенческих споров, принимать активное участие в литературном кружке, где много внимания уделялось произведениям В. Г. Белинского. Социальные вопросы, волновавшие студенчество, служили постоянно предметом споров и поводом для споров. К. Д. Ушинский с необыкновенной прямоотой, последовательностью и страстностью отстаивал свои взгляды, нередко в довольно резких выражениях. «Уже тогда, — пишет Ю. С. Рехневский, — Ушинский отличался некоторыми качествами, которые впоследствии наделали ему много врагов и принесли немало огорчений, — именно полнейшею независимостью характера и привычкою выска-

зывать каждому откровенно свои убеждения, невзирая на то, как будет принята эта откровенность» (11, 409).

В мае 1844 г. К. Д. Ушинский блестяще окончил юридический факультет Московского университета вторым кандидатом прав. Для получения первого кандидата надо было получить по всем пятнадцати дисциплинам 75 баллов, а Ушинский получил 74. Это объясняется тем, что он резко отрицательно относился к курсу уголовного права, читаемому профессором, взгляды которого не отличались гуманностью, и за этот предмет получил 4 балла.

На блестящие способности К. Д. Ушинского обратил внимание попечитель Московского учебного округа граф С. Г. Строганов, задумавший преобразовать Ярославский Демидовский лицей в высшее камеральное училище и стремившийся обновить состав преподавателей лицея молодыми силами. С этой целью он и предложил места профессоров в лицее ряду наиболее талантливых кандидатов Московского университета, в том числе и Ушинскому.

В течение двух лет (1844—1846) в ожидании официального назначения К. Д. Ушинский готовится при университете к магистерскому экзамену. Его настроения, переживания и устремления довольно ясно можно проследить по ряду материалов, особенно по его дневнику, который он вел в 1844—1845 гг. Материалы характеризуют молодого Ушинского как человека собранного, в высшей степени целеустремленного, много раздумывающего над судьбами народа и определением своего места в служении ему. Но чтобы служить народу, надо много знать и уметь, а для этого надо трудиться и трудиться. С большой тщательностью он распределяет день, неделю, определяет, что надо делать ежедневно, чем заниматься. Его рабочий день начинался с 4—5 часов утра. Много места в дневнике занимает раздел «Читать для ума». Хорошо спланированное время организует человека, развивает и укрепляет его волю. «О! волю надо укреплять! Пусть в моем внутреннем государстве все повинуется ей беспрекословно, — все, кроме ума, этого вечного закона, неизменного! Он один должен быть свободен от всякого принуждения, повелевать всем, не повиноваться ничему, кроме самого себя, т. е. быть совершенно свободным» (11, 15). Где действует воля по предписанию ума, там творчество, там деятельность и нет «судьбы». Это — замечательное утверждение, направленное против лени мыс-

ли, против пассивности и обреченности, нетерпеливости и своеволия, против бесстрастия и страстей.

Наряду с четким и размеренным распределением времени между трудом и отдыхом Ушинский составляет для себя своеобразный кодекс поведения. Этот кодекс поведения он назвал «рецептом», который характеризует его автора как человека принципиального, скромного и самокритичного.

Рецепт состоит из десяти пунктов:

«1. Спокойствие совершенное, по крайней мере, внешнее.

2. Прямота в словах и поступках.

3. Обдуманность действия.

4. Решительность.

5. Не говорить о себе без нужды ни одного слова.

6. Не проводить времени бессознательно; делать то, что хочешь, а не то, что случится.

7. Издерживать только на необходимое или приятное, а не по страсти издерживать.

8. Каждый вечер добросовестно давать отчет в своих поступках.

9. Ни разу не хвастать ни тем, что было, ни тем, что есть, ни тем, что будет.

10. Никому не показывать этого журнала» (11, 27).

Этот «рецепт» записан в дневнике 20 января 1845 г.

Интересно отметить, что в последующие дни довольно часто встречаются записи о нарушении того или иного пункта этого рецепта вроде: «соврал без нужды», «тщеславие разгулялось, и нарушил два правила: 1-е и 9-е». Или: «Сделал самую глупую издержку: занял деньги за адские проценты, когда совсем было не нужно! Русский человек задним умом крепок!..» (11, 28—29).

Дневник К. Д. Ушинского, или, как он его называл, «журнал», — исключительный человеческий документ, не проанализированный в психологическом плане до сих пор. В нем много материалов, раскрывающих характерологические, этические и эстетические черты личности К. Д. Ушинского.

Два года подготовки к магистерским экзаменам стали для Ушинского годами глубоких размышлений и душевных волнений о цели и смысле жизни, о путях осуществления цели. Оптимистический и целеустремленный человек, со страстным желанием служить обществу, он начи-

нал сомневаться в целесообразности сдавать экзамены на магистра и отказался в конце концов от них. Если, будучи студентом, Ушинский всегда находился в среде друзей и товарищей, то после окончания университета остается в одиночестве. Его давит затхлая обстановка, созданная крепостническим режимом, которая порождает ничтожных людей. «Неужели мне, — пишет он, — придется погибнуть в этой тюрьме... в которой нет даже стен, чтобы разбить себе голову?» (11, 44).

Но не эти пессимистические настроения были определяющими в тот период жизни К. Д. Ушинского; это только минуты духовной слабости и тяжелых материальных лишений. Призывом к деятельности, служению народу проникнуты мысли К. Д. Ушинского в тот период. Он готов отдать все свои силы, все свои знания народу. «Скучающим ничтожествам» он объяснял: «Скука... что такое скука? Бесплодный насильственный сон души, из которого она беспрестанно усиливается выйти, и эти-то усилия тиранят вас, ее тиранов. Что ж, разве все уже изведано в мире, нам данном? Разве уж мы остановились у цели или утомились, ища ее? Нет, самое требование движения, пожирающее вас, доказывает противное. А вот причина вашей муки! Вам жаль прошлого, невозвратного, потому что оно уже теперь никуда не годится, потому что оно, ложное, отринуто умом» (11, 20). Молодой Ушинский 10-й пункт своего «рецепта» сформулировал: «Никому не показывать этого журнала». Писал он для себя, писал эмоционально и откровенно, писал о том, что близки изменения в обществе, что они уже начались и только эгоисты этого не замечают, так как они думают только о себе, о своих выгодах, а до отечества им нет дела.

К. Д. Ушинский, как истинный сын своей родины, как патриот и демократ, счастье народа ставит превыше всего. Но ведь счастье не приходит само собой. Больше того, весь общественный строй был направлен против народа. Невежество, темнота, забитость народа бросались в глаза, и для изменения всего этого требовалось время; *необходимо просветить народ, распространять в народе благородные идеи* — эту цель ставил перед собой К. Д. Ушинский, вступая в жизнь. 13 ноября 1844 г. в своем дневнике он записал: «Приготовлять умы! рассеивать идеи!.. Вот наше назначение... Отбросим эгоизм, будем трудиться для потомства!.. Пробудим требования, укажем разумную

цель, откроем средства, расшевелим энергию, — дела появятся сами...» (11, 11—12).

*Труд и просвещение, считал Ушинский, поведут к созданию нового общества.* «Будем трудиться, — писал он, — над постройкой чудного здания, которому внуки наши дадут свое имя, истинных творцов которого никто и никогда не узнает» (11, 12). Он понимал, что строить это «чудное здание» придется в очень тяжелых условиях, подвергаясь гонениям, издевательству и насмешкам, жертвуя всем, в том числе личным счастьем. «Работать для потомства» в понимании К. Д. Ушинского означало работать на благо народа, быть с народом, понимать его нужды и чаяния. Этих принципов он придерживался всю свою жизнь. Пусть он не видел классовой дифференциации общества, но для него понятие народа означало трудовой народ, крестьянство.

#### В Ярославском лицее

2 августа 1846 г. К. Д. Ушинский был назначен исправляющим обязанности профессора камеральных наук в Ярославском Демидовском лицее. Трехлетняя работа К. Д. Ушинского в лицее показала исключительную его способность к педагогической деятельности, он быстро завоевал любовь и уважение своих слушателей. Сам предмет камеральных наук, включавший гражданское право, основы политической экономии, науки о финансах, элементы истории и философии, давал возможность молодому профессору во всем блеске показать свою огромную и всестороннюю эрудицию. Доходчивость изложения сложных проблем, строгая логика доказательств, мягкое и уважительное отношение к учащимся сделали К. Д. Ушинского самым популярным в лицее. Даже сейчас, перечитывая его лекции, приобретаешь не только известный круг знаний, но и получаешь подлинное эстетическое наслаждение от языка и образности изложения.

Этот период для К. Д. Ушинского был периодом увлечения Гегелем, и с позиций этого крупнейшего представителя идеалистического учения, его диалектики он излагал камеральные науки. Но уже и тогда нельзя было не заметить у него нового подхода к объяснению ряда явлений. Так, развитие экономической и духовной жизни общества, утверждал Ушинский, определяется вовсе не са-

моразвитием духа, а потребностями; удовлетворение потребностей определяет развитие, но и само развитие есть самая существеннейшая человеческая потребность.

В первой лекции, которая была вводной и в значительной части методологической, К. Д. Ушинский подчеркнул огромную роль «истинного просвещения». Задача преподавателя не указывать давно истертую дорогу, но вместе со слушателями идти по новой, пусть она еще не освещена и едва проложена. Самое основное — это творчески, критически овладевать научными знаниями, понять, что развитие человека невозможно вне общества и зависит от развития общества: «Общественная жизнь необходима для развития, и, вызывая это развитие, она сама строится по степени этого развития, сама является его выражением.

Без общества нет развития.

Без развития нет общества.

Развитие есть принцип общества» (1, 64).

Вместе с этими глубокими и интересными положениями К. Д. Ушинский дает слишком абстрактное определение общества, которое, разумеется, не соответствует строго научному современному нам его пониманию. Но, развивая мысль о взаимоотношениях общества и личности, он ставил, как и его учитель Т. Н. Грановский, вопрос о свободе личности. Пусть не определялись им действительные пути достижения свободы личности, но уже постановка этого вопроса в тот период времени была смелым вызовом крепостникам. К. Д. Ушинский ставил также вопрос о том, что общество должно обеспечить всестороннее развитие своих членов. В лекции блестяще изложена проблема преемственности поколений и роль молодых поколений в дальнейшем развитии общества. «...Настоящее положение общества есть плод прошедшего — истории этого общества; бразды настоящего всегда во власти прошлого» (1, 74). Лекция заканчивалась интересной, глубокой и четкой мыслью: «Только от юности и можно ожидать выполнения современных требований, лежащего в будущем» (1, 77). В этой лекции К. Д. Ушинский выступает как убежденный демократ-просветитель, веривший в силу науки, в ее связь с жизнью, в творческие силы нового поколения.

В последующих лекциях особое внимание уделяется роли географического, природного фактора в жизни и



развитии любого народа, любого государства. На большом фактическом материале К. Д. Ушинский раскрывает развитие государства, обусловленное природной средой. Он даже утверждает, что сама судьба, заботясь о России, указала место для основания Петербурга, имевшего большее значение, чем Полтавская битва. В этих лекциях явно преувеличена молодым Ушинским роль географической среды, влиянием которой он объяснял и характерные особенности отдельных народов.

В качестве примера приведем одну выдержку из четвертой лекции.

«Светлый малороссийский ландшафт, — говорил К. Д. Ушинский, — с бесконечным, ничем не заслоняемым горизонтом, с целым морем тучных колосьев, с прозрачною, тихою рекою, и все это согретое жаркими, но никогда не жгучими лучами солнца, проникнутое каким-то светлым покоем — вот тип малороссийской равнины. Этот ландшафт, немного однообразный и скучный, отражает в себе, как в зеркале, всю душу первобытного славянина. Его страсть, неудержимая склонность к земледелию, его покойная и медленно деятельная натура, его светлый, прямой характер, его домашний образ жизни, наконец, его сидячая жизнь, но тем не менее чрезвычайно полная самых нежных душевных движений, — легко обрисовываются в красках окружающей его природы» (1, 108).

Нельзя полностью согласиться с «географическим материализмом» К. Д. Ушинского, с оценкой им роли географической среды в жизни человека, но нельзя также не заметить при этом ряд правильных положений, которые отстаивал молодой лектор. Природно-географические условия, подчеркивал он, вовсе не автоматически влияют на человека. Человек в своем историческом развитии познает законы природы, «и это сознание передает ему власть над нею; природа до тех пор еще грозна, пока недостижима, пока успевает скрывать свои тайны от человека; но как только человек успевает вырвать у ней эти тайны, он тотчас вводит природу в круг своих сознательных действий, заставляет ее действовать сознательно, дает ей душу, сознание, потому что и самый человек не может вырваться из природы» (1, 175). В этом высказывании К. Д. Ушинского заложен глубокий смысл. Человек, постигнув законы природы, ставит ее себе на службу, заставляет ее про-

изводить и действовать сообразно своим целям. Эти положения, безусловно, материалистичны.

Самым значительным в этих лекциях является то, что К. Д. Ушинский ставил вопрос о конкретном анализе исторических условий жизни русского народа для решения тех задач, которые ставила перед ним современность.

Первая крупная научная работа К. Д. Ушинского, появившаяся в печати, называлась «О камеральном образовании. Речь, произнесенная в торжественном собрании Ярославского Демидовского лицея 18 сентября 1848 г. исправляющим должность профессора энциклопедии законоведения, государственного права и науки финансов Константином Ушинским» (М., 1848)\*. Эта речь никогда не включалась при неоднократных изданиях и переизданиях его произведений до революции, очевидно, не случайно. В ней поставлены крупные методологические вопросы и проблемы, имеющие отношение не только к камеральному образованию.

Наука, по утверждению К. Д. Ушинского, не начинается с верований, а опирается только на факты. Человек призван познать законы природы, истории и разума. Очень интересен у Ушинского общий подход к определению предмета науки, который, по его словам, «независим ни от каких частных целей, должен иметь такие законы, которых бы не мог изменить произвол человека и которые бы развивались из самой сущности предмета» (1, 154). Предметом науки должен быть самостоятельно существующий предмет, имеющий свою организацию (структуру) и свои законы; наука развивается по своим внутренним законам. «Плоха та наука, самый предмет которой существует только при известном *мнении* и может увеличиться, сжаться и даже совсем уничтожиться при перемене мнения, и притом такой перемене, которая весьма возможна... Нет, предмет науки должен существовать сам по себе, независимо от мнений...» (1, 221). Наука подлинная всегда связана с практикой, но надо избегать ложной практичности при изучении и преподавании наук. «Мож-

\* В том же году, до выхода в свет указанной работы, К. Д. Ушинский, исполняя должность редактора неофициальной части «Ярославских губернских ведомостей», опубликовал в этой газете в течение марта — мая свои очерки «Волга», «Поездка в Ростов», «Гроза в марте месяце», «Разлитие Волги», а также статьи «Необходимость сбережения лесов», «Ученики ремесленные в Петербурге» и др.

но излагать науку с тем направлением, чтобы она могла быть приложена к жизни, но никогда не должно унижать ее до ремесленного обучения» (1, 147).

К. Д. Ушинский, высоко оценивая в речи «О камеральном образовании» развитие науки, подчеркивая значение ее для общественного прогресса, техники, делал из этого далеко идущие выводы для народного образования. Содержание образования должно быть коренным образом изменено, в него необходимо внести все новое, прогрессивное. Индустриальное развитие века требует и науки индустриальной. Не наука должна приспособиться к современному хозяйству, а хозяйство преобразуется на уровне современной науки.

Образование в свою очередь должно соответствовать «духу времени»: «Перемена в направлении века требует, чтобы и образование юношества переменяло свое направление; а у нас многое еще осталось от того времени, когда новое человечество освежало себя изучением старого, — осталось от возрождения наук. Тогда было необходимо копаться в древнем пепле, чтобы отыскать там феникса, но теперь едва ли нужно заходить так далеко; не правда ли, что во всех нас есть какое-то тайное убеждение, что, оставляя учебную скамейку и вступая в жизнь, мы начинаем совершенно новую науку, беспечно и даже весело забывая школьную?»

Спрашивается, зачем нам это изучение? Человек создан для настоящей жизни, и мы живем не для греков и римлян, а для самих себя, и зачем же не последовать нам в этом случае примеру греков? Их образование начиналось в школе и оканчивалось жизнью, не прерываясь. Между миром древним и миром новым лежит та страшная бездна, без конца и начала...» (1, 231).

Позднее К. Д. Ушинский подробно в своих работах разовьет эту мысль в стройную систему взглядов о содержании школьного образования.

В лекциях и в речи «О камеральном образовании» К. Д. Ушинский ставил проблему создания правового государства, в котором не было бы произвола и насилия. Так ставить вопросы в эпоху Николая I надо было иметь большую смелость и даже мужество. Само собой разумеется, что идейные позиции К. Д. Ушинского создавали у начальства представление о нем как о беспокойном элементе в лицейской жизни. Попечитель Ярославского ли-

дея П. Г. Демидов дал отзыв об Ушинском как о профессоре, имеющем «большие дарования и отличные познания, но с большим самолюбием, развитым особенным отличием — назначением в исправлении должности профессора». Он отмечал, что К. Д. Ушинский имел «большое влияние на студентов» и за ним необходимо «иметь постоянное наблюдение со справедливой строгостью в отношении к службе» (11, 270). Демидов свои замечания вместе с проектом реорганизации лицея представил министру народного просвещения С. С. Уварову. Предложения о реорганизации лицея приняты не были, но зато все, что касалось характеристики профессоров, было использовано оперативно. Лицей посетил попечитель Московского учебного округа, в результате чего были уволены директор и инспектор лицея и внесено предложение заменить преподавателей лицея более надежными людьми. За деятельностью К. Д. Ушинского был установлен особый надзор. Начальник Ярославской губернии министерства внутренних дел писал в министерство народного просвещения о том, что студенты лицея проявляют большое своеволие, неуважительно относятся к начальству. «Впрочем,— особо отмечал он,— отзыв этот до всех и каждого не должен касаться, а *следует отнести исключительно к профессорам Ушинскому и Львовскому, которые подали слишком невыгодное о себе понятие за свободу мыслей и передачу оных воспитанникам лицея*» (11, 273).

Существует версия, что К. Д. Ушинский ушел из лицея из-за того, что он не пожелал подчиниться распоряжению министерства народного просвещения о представлении профессорами на просмотр подробных конспектов своих лекций, но это, конечно, была не причина, а лишь повод к увольнению. В сентябре 1849 г. С. И. Львовский и К. Д. Ушинский вынуждены были подать директору лицея прошения об увольнении вследствие «расстроенного здоровья». Обоим этим «политически неблагонадежным» профессорам после «отпусков по болезни» был закрыт путь для возвращения в Ярославль.

#### В Санкт-Петербурге

Попытки К. Д. Ушинского найти педагогическую работу ни к чему не приводили. Талантливый молодой профессор остался не у дел. 6 февраля 1850 г. с большим тру-

дом К. Д. Ушинский поступил на службу на должность помощника столоначальника департамента духовных дел иностранных исповеданий в министерстве внутренних дел. Работа чиновника, разумеется, не могла быть интересной для К. Д. Ушинского. Кипучая и гуманная натура его не могла переносить затхлой, чиновничье-бюрократической атмосферы, он резко выступал против взяточничества и вымогательства чиновников. Надо принять во внимание и то обстоятельство, что начиная с 1852 г. К. Д. Ушинский начал сотрудничать в журнале «Современник», где он вел раздел «Иностранных известий». В «Современнике» он опубликовал статьи «Поездка за Волхов» (1852), «История одной французской эскадры» (1853), «Труды Уральской экспедиции» (1853), статьи-рецензии на два первых тома издания Н. Фролова «Магазин земледования и путешествий» (1852, 1854). В этих ранних работах имеется много интересного теоретического и литературно-художественного материала. Наблюдательный и острый ум К. Д. Ушинского уже тогда отметил некоторые особенности в развитии наук, о которых говорят и пишут в настоящее время. Так, в статье «Магазин земледования и путешествий» (1854) он писал о сближении, или, как бы теперь сказали, интеграции, наук, в результате которого становится яснее система мира, сближаются исследования теоретические и эмпирические: «Настоящий период наук характеризуется именно тем, что все они начинают быстро снимать 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 общий горизонт сознания. Всех их увлекло практическое направление века: силясь сделаться популярными, они заговорили общедоступным языком, — и стали быстро сближаться» (1, 527).

Значительные мысли высказаны им о теоретических и опытных науках, об их отрыве друг от друга и как это отрицательно сказывается на развитии тех и других. «Любопытно и поучительно сравнить последние творения отвлеченного мышления и это пока окончательное слово наук опытных, чтобы видеть, как они далеки еще друг от друга, насколько образы, созданные чистым мышлением, слабы и туманны, а содержание, подаваемое опытом, бед-

но и грубо и как далеко еще и покрыто туманом то обширное море, где сольются, наконец, эти две полные реки, так долго и плодovито соперничавшие в своем быстром течении» (1, 528).

С точки зрения генезиса педагогических идей К. Д. Ушинского представляют интерес его статьи «Поездка за Волхов» и «Труды Уральской экспедиции», где уже проявился его интерес к проблемам народности и родного языка. (Эти проблемы будут нами освещены в специальных главах книги.)

В статье «Поездка за Волхов» К. Д. Ушинским даны яркие зарисовки народного быта, языка, обычаев, материальной культуры. В литературно-художественной форме дается много географических, археологических, исторических, этнографических и лингвистических сведений. Литературные достоинства этой статьи высоко оценил И. С. Тургенев. Но для нас она интересна и тем, что в ней Ушинский выдвигает идею создания таких книг, в которых бы органически сочетались географические, естествоведческие и исторические знания.

В статьях «Сейденгемский дворец» (1854) в журнале «Библиотека для чтения» и «Цивилизация и варварство» (1854) в «Вестнике Русского географического общества» К. Д. Ушинский высказывает свои эстетические взгляды и суждения, не совпадающие с официальной точкой зрения.

Жизненные устремления К. Д. Ушинского, чуждые нравам чиновничьей среды, его сотрудничество в «Современнике» привели к тому, что 1 августа 1854 г., когда департамент, в котором он служил, был упразднен, К. Д. Ушинский остался за штатом и вынужден был оставить работу в министерстве. Несколько месяцев он не мог найти постоянной работы и наконец с большим трудом в ноябре 1854 г. получает место преподавателя русской словесности и законоведения, а затем инспектора классов в Гатчинском сиротском институте, где проработал до января 1859 г.

Период от начала деятельности К. Д. Ушинского в Ярославском лицее и до конца 50-х гг. был острым в жизни России. Русский царизм сплотил все силы европейской реакции и превратился в международного жандарма после поражения революции 1848—1849 гг. Внутренняя политика сводилась к усилению реакции во всех направлениях,

в том числе и в идеологическом. «Чтобы самодержавно господствовать внутри страны, царизм должен был быть более чем непобедимым за ее пределами; ему необходимо было непрерывно одерживать победы, он должен был уметь вознаграждать безусловную покорность своих подданных шовинистическим угаром побед, все новыми и новыми завоеваниями»\*, — отмечал Ф. Энгельс.

Завоевательная политика самодержавия, острые противоречия среди основных европейских стран привели к Крымской войне 1855—1856 гг. Эта война показала всю отсталость крепостнической России, весь архаизм государственного аппарата, и неизбежность отмены крепостного права стала очевидной даже для стоящих у власти крепостников-помещиков. Поражение в войне еще более резко обострило кризис феодально-крепостнического строя и ускорило назревание революционной ситуации. «Наступило небывалое отрезвление, — писал Ф. Энгельс. — Колоссальные жертвы, понесенные в войне, слишком глубоко взволновали русский народ, царю приходилось слишком часто взывать к его преданности, чтобы можно было сразу же вернуть народ к прежней пассивности и механической покорности. Ведь постепенно и Россия развивалась как в экономическом, так и в духовном отношении; рядом с дворянством зарождался другой просвещенный класс — буржуазия»\*\*. Правительство постепенно готовило проект реформ с целью предупредить революцию, сохранив за дворянством не только политическую власть, но и землю.

В стране назревала революционная ситуация, разразилось стихийное крестьянское движение. Это движение подстегивало осуществление социальных реформ. Однако «правительство Александра II, и задумывая реформы и проводя их, ставило себе с самого начала совершенно сознательную цель: не уступать тогда же заявленному требованию политической свободы. Оно с самого начала и до самого конца отрезывало всякий легальный путь к свободе, ибо отвечало репрессиями даже на простые ходатайства, ибо не разрешало никогда даже говорить свободно о свободе»\*\*\*.

\* К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения, т. 22, стр. 40.

\*\* Там же.

\*\*\* В. И. Ленин. Полное собрание сочинений, т. 5, стр. 62.

Действительными выразителями интересов крестьянства явились в то время революционные демократы — А. И. Герцен, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов. Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов были убеждены, что действительное освобождение крестьян можно осуществить только революционным путем, а для этого надо организовывать подъем массового общественно-политического движения. Общественно-политическое движение 60-х гг. XIX в. имело исключительное значение для всего освободительного движения в России.

Частью общественно-политического движения стало педагогическое движение 60-х гг. Оно развивалось быстро и бурно. Основной тон этому движению задавали революционные демократы. Движение становилось массовым, охватывало значительную часть интеллигенции. Общественная мысль сосредоточивалась на жгучих вопросах современной жизни. Публицистика приобретала небывалое в России значение. Н. В. Шелгунов, известный революционный демократ, в своих «Воспоминаниях» отмечал, что еще никогда не бывало в России такой массы листов, газет и журналов, какая появилась в 1856—1858 гг., что вся печать вместе с официальной доходила до 250 изданий.

На страницах печати центральное место занимал крестьянский вопрос. Вопросы образования и воспитания в связи с этим занимали значительное место не только на страницах педагогических журналов, но и литературно-художественных и общественно-политических. С 1857 г. начинают издаваться «Журнал для воспитания», «Русский педагогический вестник», в 1861—1862 гг. Л. Н. Толстой выпускает свой журнал «Ясная Поляна» и т. д.

Общепризнано, что обсуждение педагогических проблем, проблем воспитания и образования, началось с появлением статьи Н. И. Пирогова «Вопросы жизни» в девятом номере журнала «Морской сборник» за 1856 г. Эту статью Н. И. Пирогова высоко оценил К. Д. Ушинский, отмечавший, что в ней «показывается вся та тесная связь, которая существует между воспитанием и философскими науками и которой так упорно не хотят многие понять у нас. Н. И. Пирогов 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»*, и действительно, это не толь-



ко вопрос жизни, но величайший вопрос человеческого духа» (3, 26—27).

К. Д. Ушинский не ограничился в эти годы только изложением своих педагогических позиций, но ясно высказал свои демократические взгляды на предполагаемые реформы. В 1859 г. он писал: «В настоящее время все с лихорадочным нетерпением требуют улучшений и преобразований по всем частям. Нет сомнения, что эти требования будут все возрастать более и более. Заставить их умолкнуть на время, конечно, можно, но это значит гноить государство и народ. Жизненные силы, не находя себе исхода, вместо того чтобы способствовать силе и развитию, будут производить раны тем более глубокие и трудно излечимые, чем обильнее будут эти соки. И весьма ошибочно бы было рассчитывать на спокойствие от такого задавливания требований народа...» (Арх., 4, 578—579).

К. Д. Ушинский понимал необходимость и неизбежность реформ, изменений в самом государственном управлении. При осуществлении их необходимо удовлетворить народные нужды, потребности, и не только материальные, но и духовные. «Задача русского правительства, — писал он, — с каждым годом становится все труднее и сложнее. Теперь уже нельзя только продолжать дело, начатое Петром Великим, только усваивать то, что появляется за границей, потому что, видимо, эти устройства не могут привести ни к чему доброму; теперь следует самим отыскивать путь, отбросивши иноземные указы, а для того, чтобы найти истинный путь, более чем когда-нибудь необходимо обратиться к самому народу; узнать его не только материальные, но и духовные потребности. Но мало узнать, надо сродниться с ними, сделать их потребностями своей собственной души и, удовлетворяя этим потребностям, прокладывать народу историческую дорогу вперед» (Арх., 4, 579).

Годы работы К. Д. Ушинского преподавателем Гатчинского сиротского института совпали с началом общественно-педагогического движения. Это движение определяло его педагогические и социально-политические позиции.

В общественном движении 60-х гг. одной из проблем поднималась и женская, проблема о положении женщины в обществе и семье. В связи с этим даже в правительственных кругах ставился вопрос о реорганизации закры-

тых женских учебных заведений, в том числе и такого аристократического, как Смольный институт. К. Д. Ушинский к тому времени был уже известен как крупный педагог-теоретик и практик. В «Журнале для воспитания» к тому времени были опубликованы его статьи «О пользе педагогической литературы», «Три элемента школы», «О народности в общественном воспитании», где педагогические проблемы решались с демократических позиций. К. Д. Ушинский в 1859 г. был приглашен в Смольный институт благородных девиц на должность инспектора и начал весьма решительное его преобразование.

Е. Н. Водовозова, бывшая в то время воспитанницей этого института, в своих мемуарах писала:

«Ушинский явился первым светлым лучом в царстве институтского мрака, пошлости, невежества и застоя. Нужно, однако, иметь в виду и то, что во второй половине 50-х гг. во всей России занималась заря новой жизни, являлись проблески наступающей эпохи возрождения. В обществе распространялись новые идеи, вырабатывались новые идеалы, пробуждалось отрицательное отношение к окружающим явлениям русской действительности. Оживление среди воспитанниц, наступившее вслед за назначением к нам Ушинского, усиливалось вследствие того, что прогрессивные идеи стали проникать и к нам, несмотря на наши высокие стены и на полную монастырскую замкнутость нашей жизни»\*.

В 1859—1862 гг. К. Д. Ушинский при огромном сопротивлении начальницы Смольного института, почти всех прежних его преподавателей и воспитателей произвел реорганизацию института. Он уменьшил срок пребывания воспитанниц в этом закрытом заведении с девяти до семи лет, привлек группу молодых талантливых педагогов — В. И. Водовозова, Д. Д. Семенова, Л. Н. Модзалевского, Я. П. Пугачевского и др., уравнивал объем знаний, даваемых воспитанницам как в «благородном», так и в «неблагородном» отделении, ввел отпуска для воспитанниц на каникулы и праздники к родителям, решительно изменил содержание образования и методы обучения, введя, в частности, преподавание естествознания и физики, повысил роль родного языка за счет иностранных. Сверх основных семи классов был введен двухлетний педагогиче-

\* Е. Н. Водовозова. На заре жизни. Т. 1. М., 1964, стр. 505.

ский класс. На первом году обучения в этом классе воспитанницы наряду с общеобразовательными предметами изучали педагогику и методику; второй год в основном посвящен был педагогической практике. К. Д. Ушинский сам вел курс педагогики.

Е. Н. Водовозова дает запись одной из лекций Ушинского, содержательной, блестящей по форме, социально острой. Приведем небольшой отрывок из этой лекции:

«Уже с раннего возраста воспитатели должны развивать в ребенке потребность к труду, привить ему потребность в образовании и самообразовании, а затем внушить 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»\*.

Автор воспоминаний оговаривается, что это только слабый, бледный конспект лекции, изложенный в общих чертах.

Разумеется, что ни императрица, в ведении которой находился Смольный институт, ни начальница его не могли долго терпеть такого инспектора и педагога.

Работая в Смольном, К. Д. Ушинский, активно сотрудничая в различных журналах, привлекается к редактированию «Журнала министерства народного просвещения». Его побудил взять на себя эту нелегкую должность, очевидно, тот факт, что журналистика в те годы стала играть все большую роль в общественном движении, а «Журнал министерства народного просвещения», по оценке Ушинского, не имел своего лица, «был бесхарактерным», в нем печатались статьи, которые не принимались другими журналами. Задача состояла, как понимал ее Ушинский, в том, чтобы превратить этот журнал в педагогический и популярно-философский, предназначенный преимущественно для учителей гимназий и уездных училищ. «Я застал журнал, — писал К. Д. Ушинский, — в жалком виде: несмотря на свое разнообразное ученое содержание... он не имел подписчиков и, кроме того, январская книжка издавалась в марте месяце, а достигала провинции в июне.

\* Е. Н. Водовозова. На заре жизни. Т. 1. М., 1964, стр. 519.

Согласитесь, что поднять журнал, который выходил так в продолжение тридцати лет и который в продолжение этого времени публика привыкла считать официальным хламом, нельзя было надеяться ни в год, ни в два; тем более, что и в новом своем виде он должен был удерживать серьезный и притом специальный характер» (11, 304).

Принимая журнал, К. Д. Ушинский поставил два условия перед министром просвещения: во-первых, он будет проводить свою педагогическую теорию и на ее основе создавать соответствующие разделы в журнале; во-вторых, будет формировать общие убеждения в таком важном вопросе, как народное просвещение. Получив одобрение своих исходных позиций, Ушинский согласился редактировать журнал.

Прежде чем приступить к редакторской деятельности, К. Д. Ушинский пишет «Программу и проспект издания «Журнала министерства народного просвещения» под новой редакцией». В этой программе новый редактор раскрывает свое педагогическое кредо — «способствовать, сколько станет наших сил, образованию положительных общественных убеждений в области народного просвещения распространением всякого рода педагогических сведений, знакомством с педагогической литературой и педагогической деятельностью других народов, собиранием и опубликованием фактов, выражающих современное состояние русского просвещения, обнародованием основательных мнений наших педагогов, поверкой этих мнений одних другими и сближением их в одно, по возможности, общее» (Арх., 1, 15). По утверждению Ушинского, воспитание должно основываться на потребностях общества, определяемых современной жизнью, и на выводах науки, общей всем народам. В этом же документе К. Д. Ушинский развивал мысль о взаимосвязи педагогики с другими науками — физиологией, психологией, философией и историей.

В соответствии со своими взглядами на цель журнала он определил его направление, характер статей и установил четыре его отдела: I. Педагогика и дидактика; II. Вспомогательные науки; III. Критика и библиография; IV. Известная смесь.

Издание мыслилось с приложениями произведений русских педагогов и переводов классических иностранных педагогических произведений и учебников.

Со свойственной К. Д. Ушинскому обстоятельностью и добросовестностью задумана была эта коренная перестройка журнала. Однако обстановка для работы в нем не могла не сложиться крайне неблагоприятной. Самодержавие не желало каких-либо существенных изменений ни в экономике, ни в политике, ни в идеологии. Этого Ушинский не мог понять и начал перестраивать журнал в соответствии со своими принципиальными позициями, изложенными в программе и проспекте, изданном 15 марта 1860 г. Первый номер журнала под редакцией К. Д. Ушинского вышел в июле 1860 г. На страницах журнала стали появляться статьи, критикующие политику министерства просвещения, вносились предложения о демократизации народного образования, о гуманных методах воспитания и образования. В «Журнале народного просвещения» за 1860—1861 гг. были опубликованы статьи К. Д. Ушинского «Труд в его психическом и воспитательном значении», «О нравственном элементе в русском воспитании», «Психологические монографии», «Воскресные школы», «Проект учительской семинарии», «Родное слово».

С выходом первых номеров журнала на него начались нападки в печати. 25 июня 1861 г. министром просвещения был назначен граф Е. В. Путятин, который сразу дал указание, чтобы «Журнал министерства народного просвещения» издавался «на прежних основаниях». Ясно, что это не было личной точкой зрения нового министра.

Получив такое указание, К. Д. Ушинский написал «Объяснительную записку по вопросу о предполагаемых изменениях «Журнала министерства народного просвещения». Эта записка показывает, насколько был принципиальным и последовательным ее автор. Он писал, что на журнал начались нападки «с двух различных сторон», хотя прежде до него «не было никому ровно никакого дела: одни упрекали его в том, что у него почти не прибавляется число подписчиков; другие в том, что он не обличает анархических и материалистических тенденций других журналов, и в то же время в том, что он не приносит дохода министерству» (11, 306).

Нет необходимости полностью излагать ответ К. Д. Ушинского на эти обвинения. Но все же он хорошо понимал, что дело не в том, увеличивается ли число подписчиков или не увеличивается, приносит ли журнал доход или нет. Все дело было именно в новом, прогрессив-

ном направлении журнала. Когда журнал опаздывал полугодиями, когда о нем нигде не упоминалось, то министерство просвещения было к этому абсолютно равнодушно, но стоило журналу начать ставить острые вопросы развития народного образования, как он стал подвергаться критике и нападкам.

Особенно интересен и характерен для Ушинского ответ на упрек, что журнал «не обличает анархических и материалистических тенденций других журналов». Ясно, конечно, что в первую очередь в виду имелся «Современник». В объяснительной записке К. Д. Ушинский писал: «...если бы мы стали обличать анархические и материалистические тенденции в тех и других журнальных статьях, то нас совершенно справедливо обвинили бы в печатном доносе разом на писателей, журналы и цензоров, и тогда, конечно, всякое полезное влияние журнала сделалось бы невозможным» (11, 305).

Интересно сопоставить эту позицию К. Д. Ушинского с позицией издателя журнала «Отечественные записки» А. А. Краевского. Предшественник К. Д. Ушинского по редактированию «Журнала министерства народного просвещения» проф. А. В. Никитенко в своей книге «Моя повесть о себе самом и о том, чему свидетель был» приводит такой факт. 31 мая 1847 г. состоялось чрезвычайное собрание совета Московского университета. Читалось предписание министра Уварова, составленное по высочайшей воле, где объяснялось, как понимать народность. Народность состоит в беспредельной преданности и повиновении самодержавию, объяснялось в предписании. И именно за эту линию своего журнала «Отечественные записки» Краевский получил благодарность от III отделения.

Итак, Краевский получает благодарность от жандармов, а К. Д. Ушинский — разнос от министра просвещения и строгое указание издавать журнал «на прежних основаниях». Он не захотел этого исполнить и с 1 декабря 1861 г. перестал быть редактором журнала, тяжело переживая, что ему не удалось осуществить то, что он задумал, приступая к редактированию журнала. Всю свою кипучую энергию и свой талант он отдает педагогической работе и подготовке к изданию книги для классного чтения «Детский мир».

Между тем политические события в стране развивались, правительство тревожило нарастание крестьянских

волнений, и крестьянский вопрос был решен «сверху»: принят закон об отмене крепостного права. Манифест 19 февраля 1861 г. при всех его ограничениях фактически открывал путь для более быстрого развития производительных сил, несмотря на то что реформа проводилась крепостниками. «Крестьянская реформа», — писал В. И. Ленин, — была проводимой крепостниками буржуазной реформой. Это был шаг по пути превращения России в буржуазную монархию. Содержание крестьянской реформы было буржуазное... И после 61-го года развитие капитализма в России пошло с такой быстротой, что в несколько десятилетий совершались превращения, занявшие в некоторых старых странах Европы целые века»\*. Вместе с тем он отмечал, что «пресловутое «освобождение» было бессовестнейшим грабежом крестьян, было рядом насилий и сплошным надругательством над ними»\*\*.

Грабительские условия отмены крепостного права вызвали широкий и активный протест крестьянства. Века рабства и крепостничества забили и притупили крестьянские массы, и во время реформы они могли себя проявить через раздробленные восстания, не освещенные политическим сознанием. Но уже тогда были революционеры, отражавшие интересы крестьянства, «понимавшие всю узость, все убожество пресловутой «крестьянской реформы», весь ее крепостнический характер. Во главе этих, крайне немногочисленных тогда, революционеров стоял Н. Г. Чернышевский»\*\*\*. В конце 1861 г. в России возник руководящий центр революционных организаций — тайное общество «Земля и воля», идейным вождем которого стал этот великий русский революционный демократ.

Как же отнесся к крестьянской реформе К. Д. Ушинский? Как демократ-просветитель, не больше. Как просветители революционные демократы были близки и понятны ему, но как революционеры далеки для него. Если такой видный представитель революционно-демократического движения, как А. И. Герцен, допускал первое время возможность подлинного освобождения крепостных самодержавно-крепостническим правительством Александра II, то К. Д. Ушинский верил, что реформа может обес-

\* В. И. Ленин. Полное собрание сочинений, т. 20, стр. 173—174.

\*\* Там же, стр. 173.

\*\*\* Там же, стр. 174.

печить условия для развития подлинного просвещения народа, в чем он позднее горько разочаруется. Это отношение выражено прежде всего в его статье «Вопросы о народных школах», опубликованной в журнале «Сын отечества» (1861, № 18).

Е. Н. Водовозова в своих мемуарах пишет, что после обнародования «Положения 19 февраля» К. Д. Ушинский разъяснял воспитанницам Смольного института значение этого акта. «В блестящем, популярном, сжатом очерке он набросал картину жизни помещиков во время крепостного права, познакомил нас с тем, как они забавлялись, сменяя пиры охотами и другими барскими затеями, указал и на жестокость многих из них к своим крепостным. Считая позором трудиться, рассказывал он, помещики сами или через управляющих обременяли своих крестьян непосильным трудом, оставляя их влачить жалкую жизнь, полную жестоких лишений, погруженными в беспросветный мрак невежества и унижительного рабства. Заключительный аккорд этой блестящей речи состоял в том, что акт освобождения крестьян налагает на всех нас обязанность уплатить им хотя ничтожную часть нашего долга. За наше образование, за возможность жить безбедно, за блага, приобретенные на счет векового рабства масс, мы, чтобы искупить тяжелый грех многих поколений, должны отдать все свои силы на просвещение народа» \*.

Эта речь, произнесенная перед дочерьми крепостников, стала известна начальнице Смольного института, и тучи над головой К. Д. Ушинского стали сгущаться, тем более что он имел резкие суждения о многих деятелях и руководителях министерства просвещения. Его лучший в тот период учебник «Детский мир» (1861) подвергался критике со стороны «превосходительных ценителей». В Смольном его систематически травят реакционные учителя, воспитательницы, организуемые начальницей института. К. Д. Ушинского обвиняют в свободомыслии, неуважительном отношении к начальству, даже в безбожии.

Все дело в том, что Ушинский был честен, правдив и принципиален; своих взглядов и убеждений он не скрывал. Он видел и чувствовал приближающиеся грозные общественные события, видел истоки этих событий и выска-

\* Е. Н. Водовозова. На заре жизни. Т. 1. М., 1964, стр. 535—536.



звал отношение к наступающему передовому. «Громадные события приближаются с страшною быстротой, а мы встречаем их какими-то шутами и похожи на глупых дикарей, которые пляшут перед смертью» (Арх., 1, 70).

В связи с «Положением 19 февраля» усилилось революционное движение, стали распространяться революционные прокламации, в которых выдвигалось требование полного освобождения крестьян с землей, предоставления свободы угнетенным национальностям и введения в России демократического строя. В сентябре 1861 г. появилась прокламация Н. В. Шелгунова и М. Л. Михайлова «К молодому поколению» с призывом организовывать революционные кружки, бороться за низвержение самодержавия и установление демократических порядков. Правительство Александра II в борьбе с усилившимися студенческими волнениями использует прежние николаевские запретиельные меры, и репрессии следуют за репрессиями. Петербургский университет вначале закрывается временно, а затем окончательно, с увольнением всех студентов; усиливаются строгости при приеме новых студентов в университеты, ограничивается прием разночинцев.

Для улучшения дела начального и среднего образования в годы правления убежденного крепостника Александра II ничего, разумеется, не было сделано, реакционная политика русского самодержавия усиливалась и в области просвещения. На должность министров народного просвещения подбирались люди, строго придерживающиеся «официальной народности», видевшие в самодержавии, православии и народности незыблемые основы образования в России. К. Д. Ушинский высказывал свои едкие и резкие замечания в адрес таких министров. 8 декабря 1861 г. в письме к И. С. Белюстину по поводу назначения нового министра народного просвещения графа Е. В. Путятинна он писал:

«У нас такое деется, что за год даже и во сне не снилось. Все русское просвещение отдали в руки идиоту и изуверу, который, заедая меркурий просфорами, думает дать новое направление русскому воспитанию и просвещению, а следовательно и русской истории.

Вы знаете, может быть, все университетские происшествия, но не знаете, до какой степени они вызваны глупостью, дикостью и ослиным упрямством графа Путятинна. Это исключительно его дело, и много еще подобных дел

ждет нас впереди. Теперь этот барин задумал отдать все народные школы в руки духовенства, как будто воспитанием своих собственных детей оно не доказало всей своей неспособности воспитывать даже собак, не то что людей. Но так как эта благая мысль забралась в голову графа, то он, боясь, чтобы его заранее не отхлестали, запретил писать что-либо *о народных школах*, где бы то ни было, в том числе и в «Журнале министерства». О чем же нам писать после этого?.. Об университетах правды мы печатать не могли, лжи не хотели...

Взгляд у этого господина на воспитание такой, что он выразил следующую мысль: «Всякая педагогика вздор; дите надобно учить так, *чтоб его рвало, тошнило* (sic) от ученья» (Арх., 1, 73—74).

Перестраивая учебно-воспитательный процесс в Смольном институте, К. Д. Ушинский высказывал резкие суждения в адрес институтского начальства — о его педагогическом невежестве, непонимании веяний нового времени, чванливости, заносчивости. Критические суждения его получали широкое распространение, и начались в его адрес клевета, нападки, всевозможные обвинения. Вопрос о дальнейшей работе К. Д. Ушинского в институте был предрешен. Известный педагог-реформатор, популярный в демократических слоях общества, в конце концов изгоняется из стен Смольного. Объяснение его травли надо искать в общей реакционной политике правительства, направленной против всего передового и прогрессивного. Самодержавие приняло самые решительные меры против печати, цензура свирепствовала. В 1862 г. был арестован и заключен в Петропавловскую крепость Н. Г. Чернышевский, запрещено издание «Современника» и других прогрессивных органов печати. А. И. Герцен, характеризуя политическую обстановку этого времени в России, писал в своей статье «Молодая и старая Россия»: «День» запрещен, «Современник» и «Русское слово» запрещены, воскресные школы заперты, шахматный клуб заперт, читальные залы заперты, деньги, назначенные для бедных студентов, отобрааны; типографии отданы под двойной надзор, два министра и III отделение должны разрешать чтение лекций; беспрестанные аресты...»\*.

\* А. И. Герцен. Собрание сочинений в тридцати томах. Т. XVI. М., 1959, стр. 199.

В то же время преследуется и К. Д. Ушинский за свои демократические просветительские убеждения и активную их пропаганду.

К. Д. Ушинский устремлялся к народу, хотел для него добра, процветания, но думал, что осуществить все это можно через хорошо поставленное просвещение. Он видел всю мерзость действительности и когда говорил о своей статье «О нравственном элементе в русском воспитании», то иронически замечал, что, может быть, лучше озаглавить ее о безнравственном воспитании.

В начале 1862 г. на К. Д. Ушинского и всю группу приглашенных им преподавателей поступил донос от институтского законоучителя священника Гречулевича. Очевидно, некоторую часть этого пасквиля сообщили К. Д. Ушинскому и потребовали от него объяснения. По свидетельству Е. Н. Водовозовой, К. Д. Ушинский в течение двух суток, лишь изредка вставая, писал ответ. «Когда он кончил работу, кровь хлынула у него горлом, а на следующий день он встал с постели страшно поседевшим» \*. Текст объяснительной записки К. Д. Ушинского показывает, что в числе обвинений значилось, будто новые преподаватели, приглашенные К. Д. Ушинским, и он сам — атеисты и в своей преподавательской деятельности пропагандировали атеизм. Отвечая на это обвинение, К. Д. Ушинский писал: «Обвиняют меня также в том, что когда-то и кому-то я говорил, что всегда предпочту преподавателя-атеиста, но человека честного и правдивого, ханже и фарисею. Не помню, так ли и кому это говорил, но это действительно мое мнение, хотя и вовсе не значит того, чтобы я искал или терпел на службе атеистов... Считаю всегда и считаю теперь, что ханжа хуже атеиста, потому что в ханже к неверию атеиста присоединяется еще ложь, лицемерие и страшная дерзость, так как он имя божие употребляет для своих корыстных целей» (11, 323). Из обвиняемого К. Д. Ушинский превращается в обвинителя и требует показать ему полностью текст доноса: «На это по закону имеет право всякий обвиняемый, а мне не показали даже бумаги, в которой меня обвиняют» (11, 325).

К. Д. Ушинский хорошо понимал, что донос только предлог. Существо же дела состояло в том, что пресле-

\* Е. Н. Водовозова. На заре жизни. Т. 1. М., 1964, стр. 555.

дователи Ушинского не могли мириться с новыми явлениями общественной жизни, стараясь сохранить свое господство. Поэтому отстранение его от должности редактора «Журнала министерства народного просвещения» в конце 1861 г. и освобождение от работы в Смольном институте в марте 1862 г. «по состоянию здоровья» — звенья одной цепи, той крепостнической цепи, в которую реакционеры старались заковать любую живую мысль, любое прогрессивное деяние. А. И. Герцен именно на это и указывал, когда писал в 1862 г. в «Колоколе» о темных делах реакционеров, «подковырнувших в Смольном монастыре Ушинского».

#### Поездка за границу. Последние годы жизни

Под предлогом необходимости лечения и изучения там постановки школьного дела К. Д. Ушинского отправляют в 1862 г. за границу. Фактически это была высылка, продолжавшаяся пять лет. 22 марта 1862 г., перед выездом за границу, К. Д. Ушинский обратился с просьбой, чтобы он где-то числился по службе: или в ведомстве императрицы Марии, или при министерстве просвещения. Министр просвещения А. В. Головнин написал: «Коллежский советник Ушинский... по известным причинам не может быть причислен к министерству народного просвещения» (11, 332). Эти «известные причины» — политическая неблагонадежность Ушинского, его резко отрицательное отношение к крепостническим порядкам. В результате ему пришлось выехать за границу в совершенно неопределенном положении, как в правовом, так и в материально-финансовом.

За время пребывания за границей К. Д. Ушинский изучал постановку образования в ряде европейских стран. Больше всего он находился в Швейцарии, но посещал школы Германии, Франции, Бельгии и Италии. По его письмам можно судить, что из лечения ничего не получилось и состояние здоровья его ухудшалось. В письме от 24 августа 1862 г. М. И. Семевскому, товарищу по Смольному, он с горечью писал: «Здоровье мое с каждым днем становится все хуже и хуже, и швейцарский воздух не заменит мне недостающей деятельности» (11, 158). Вскоре он за границей развернул свою научно-педагогическую деятельность. Там были написаны К. Д. Ушинским значи-

тельные его работы, в том числе знаменитое «Родное слово», собраны и частично опубликованы материалы «Педагогической антропологии» («Человек как предмет воспитания»).

На его моральном и физическом состоянии постоянно сказывались тоска по родине, разочарование в западноевропейской буржуазной демократии, гнетущая политическая обстановка в России. Истинный сын своего народа, он страдает на чужбине. Чудесные ландшафты Швейцарии, горный воздух не могли заменить родины. «Но почему же ты не весел, — пишет он И. С. Белюстину, — не счастлив в таком прекрасном месте, спросите Вы, может быть. Но нет, Вы этого не спросите... Что воздух для животного, то родина для человека, хотя бы эта родина была закрыта петербургскими туманами, тонула в петербургских болотах и хотя бы в этих болотах водились гады, подобные Гречулевичам. Что я здесь такое? Зевало без роду и племени; заживо похороненный человек, и живу только тогда, когда забываю, где я тружусь для моей родной страны» (Арх., 1, 77).

Из Петербурга шли известия о преследовании и гонении на близких для него людей. «...Я так нуждаюсь, — писал он, — чтобы кто-нибудь из близких душе моей поддерживал меня хоть письменным словом; иногда одолевает такая тоска, что не знаешь, что и делать. Точно будто шел, шел да и заблудился в дремучем, безвыходном лесу. И много народу, а людей нет» (Арх., 1, 78).

Изучив политическую жизнь Швейцарии, ознакомившись с рядом учреждений и прежде всего с постановкой школьного дела, К. Д. Ушинский нашел там много интересного и передового. «Здесь не пройдешь полувёрсты, — писал он, — как наткнешься на какое-нибудь учебное заведение: то первоначальные школы, то второстепенные, то семинария учителей, то учительниц, то заведения для глухонемых, то для слепых... то рабочая школа, то сельскохозяйственное училище, то сельская библиотека... словом, просветительных и воспитательных заведений больше, чем у нас кабаков...» (Арх., 1, 75—76). В каждом небольшом городишке с населением в 5 тысяч жителей, отмечал он, несколько учебных заведений, две-три библиотеки, газеты и т. д. Однако К. Д. Ушинский разглядел и понял смысл так называемых буржуазных свобод, их лживость, антидемократический характер.

«Здесь, в Швейцарии, — писал он М. И. Семевскому, — я убеждаюсь с каждым днем все более, что политическая свобода не есть еще венец счастья человеческого. Ну, вот они и свободны. Что же из этого? Позвоните только кошельком, и вы имеете перед собой самых безответных рабов; это самое нескончаемое рабство, а вся их свобода — какой-то парад, которым они и восхищаться перестали» (11, 159).

Крестьянская реформа 1861 г. толкала самодержавие к тому, чтобы приспособить политический строй царской России к вновь складывающимся капиталистическим отношениям, а это требовало дальнейших преобразований. О подготовке этих преобразований много говорилось, но мало делалось. Но зато усиливались репрессии против революционно-демократического и любого прогрессивного движения.

Общественно-педагогическое движение и общая обстановка в России заставили правительство начать подготовку к реформе народного образования. Министерство народного просвещения вынуждено было уже в 1856 г. поручить Ученому комитету начать разработку нового школьного устава. Его проект был разослан по учебным округам для обсуждения, и даже были опубликованы замечания на этот проект. Основной упор в дискуссиях делался на вопросе о характере и направлении средней школы — реальном или классическом. Проектом устава предусматривалось два типа гимназий — классическая и реальная, с явным предпочтением в сторону гимназии классической. К. Д. Ушинский, принципиально выступая против классического направления среднего образования, больше всего проявлял заботу о народной школе, о характере образования в ней.

Будучи в Швейцарии, он тщательно следил за дискуссиями по проекту устава, за политикой министерства просвещения. В своей статье «Педагогическая поездка по Швейцарии», опубликованной в ряде номеров «Журнала министерства народного просвещения» за 1862 и 1863 гг., он много писал о том, какой должна быть народная школа в России. В переписке с друзьями он резко отрицательно отзывался о проекте устава и тех, кто стоял за ним. Так, в своем письме к Л. Н. Модзалевскому он писал, что проект нового устава — «нелепая вещь, — просто набор фраз, так и дышащих словесным факультетом... Время

уходит, а ничего порядочного не делается; только толкуют о пустяках...» (11, 167).

Ни министерство народного просвещения, ни Ученый комитет, разрабатывавший проект устава, не могли отрешиться от триады — «православие, самодержавие и народность», лежавшей в основе всей системы образования. Министр просвещения А. В. Головнин, по словам Ушинского, запутывал лишь все, играл в слова, вместо того чтобы дело делать.

Жизнь на чужбине не давала возможности педагогу-демократу близко стать к борьбе за создание новой школы. С тоской и душевной болью наблюдал он за событиями в России, и чувство тревоги все больше охватывало его. К. Д. Ушинский подготовил учебник «Родное слово» и руководство учителям и родителям для преподавания по этой книге. Надо было отправлять их печатать, но не было уверенности в том, что напечатают и допустят «Родное слово» в качестве учебника, недоставало средств для оплаты типографии и т. д. (Обе работы были изданы в 1864 г.)

На родине усиливался террор. «Из России часто получаю письма, — писал он 23 сентября 1862 г. А. И. Скребицкому, — и все самые печальные; от арестов все приуныли; цензура лютует, а доброго ничего не делается... Бесцельные преследования раздражают и спокойных людей; так, например, графа Толстого, известного тебе писателя, который живет у себя в деревне, держит школу и издает педагогический листок, схватили, привезли в Москву и, продержав неделю, обыскали, отпустили, ничего не отыскав. Семевского, исторического писателя, тоже взяли при возвращении его в Петербург, обыскали, ничего не нашли и отпустили, но тем не менее не дали места, на которое он уже был назначен... Все это показывает, что правительство решительно не понимает своего положения и, как глупая старуха, боится домовых и привидений» (11, 198).

В 1864 г. были осуществлены земская и судебная реформы. Земская реформа свелась к тому, что некоторые вопросы местного хозяйства, медицинского, ветеринарного обслуживания и начального образования поручались уездным и губернским земским управам. Однако руководство земствами фактически передано помещикам, а в административном отношении эти новые органы подчиня-

лись губернаторам. Положение о земских учреждениях 1864 г. отводило земству скромную роль в деле народного образования, расходы на которое отнесены были к числу необязательных земских расходов. Обязательными для земств стали расходы на содержание судей, участие в расходах по размещению войск и т. п.

Влияние земства на развитие народного образования мало чувствовалось. Лишь с начала 70-х гг. деятельность земств по начальному народному образованию несколько активизировалась, но К. Д. Ушинского в конце 1870 г. уже не было в живых.

Подготовка школьной реформы продолжалась восемь лет, и в 1864 г. были приняты Положение о начальных народных училищах и Устав гимназий и прогимназий, а за год до этого, в 1863 г., утвержден Общий устав императорских российских университетов.

Развивающиеся капиталистические отношения, общественно-политическое движение 60-х гг. не могли не вызвать приспособления системы образования к новым условиям в России. Из сословной эта система становилась классово-сословной, что было все же шагом вперед. Как остроумно заметил А. И. Герцен в связи с принятием новых уставов, «правительство делало, как иерусалимские паломники, слишком много нагрешившие, три шага вперед и два назад. Один все же оставался».

Особенно мало было сделано для образования детей крестьян. «Вся вообще «эпоха реформ» 60-х годов оставила крестьянина нищим, забитым, темным, подчиненным помещикам-крепостникам и в суде, и в управлении, и в школе, и в земстве»\*.

Чем активнее проявлялась общественно-политическая жизнь в России, тем больше возрастал интерес К. Д. Ушинского к народному образованию. Он, отмечал Л. Н. Модзалевский, «несмотря на все свои неудачи и страдания на службе, все-таки жил одной жизнью с родиной и, изучая педагогическую литературу и школу Запада, весь остаток своих надломленных сил посвящал интересам родной страны» (11, 446).

В середине 1867 г. К. Д. Ушинский возвращается в Россию. Нельзя было назвать радостным его возвращение на родину, о которой он так страдал, мечтал о ее сча-

\* В. И. Ленин. Полное собрание сочинений, т. 20, стр. 173.



стве, светлом будущем. К. Д. Ушинский не допускается к педагогической работе, а он мечтал о возможности чтения лекций в одном из университетов. Министром народного просвещения к тому времени стал обер-прокурор святейшего синода Д. А. Толстой. Устав 1864 г. ему показался радикальным. Этот реакционер, враг просвещения, будучи министром, начал после покушения Дмитрия Каракозова на Александра II в 1866 г. интенсивную подготовку к изменению устава. Революционное движение, усилившиеся крестьянские «беспорядки» вызвали ответные реакционно-охранительные меры со стороны самодержавия, что особенно сказалось на системе образования. Все больше и больше усиливается классицизм. Окончившим реальные гимназии закрывается доступ в университеты, в том числе и на физико-математические факультеты. В обоснованиях изменения Устава 1864 г. ему отдается должное именно за его самую архаическую часть, благодаря которой средние учебные заведения были «спасены» от реального направления: «Устав гимназий и прогимназий, высочайше утвержденный 19 ноября 1864 г., спас Россию от совершенной несостоятельности в учебном и научном отношениях, которая повсюду обнаруживалась самыми печальными признаками. Основными, наиболее благоприятными положениями этого устава нельзя не признать: 1) восстановления изучения древних языков в наших гимназиях в прежней силе и притом с признанием греческого языка обязательным предметом и 2) постановления, что только классические гимназии открывают учащемуся юношеству доступ в университеты»\*. Но хотя Устав 1864 г. и «спас Россию от несостоятельности в учебном деле», все же он не удовлетворял теперь самодержавие и его сатрапов. Министр просвещения Д. А. Толстой, готовя проект нового устава, ссылаясь на то, что классическое образование якобы оправдало себя в Европе и Россия должна следовать по тому же пути. Идти другими путями, по утверждению этого мракобеса, означало губить целые поколения. Классицизм рассматривался им как надежная защита молодых умов от революционных идей, предметы естественные в этих же целях им сводились «до

\* Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям ведомства министерства народного просвещения. СПб., 1874, стр. 9.

самого необходимого минимума». Реальное направление, по мнению Д. А. Толстого, служит распространению нигилизма.

Можно себе представить, как рассматривались выступления К. Д. Ушинского, направленные против классицизма, защита им передовых педагогических идей. К. Д. Ушинский хорошо знал нрав и реакционные убеждения Д. А. Толстого. В связи с назначением его на пост министра просвещения К. Д. Ушинский писал Л. Н. Модзалевскому 21 мая 1866 г.: «У вас теперь по случаю перемены министра, да еще такой перемены, без сомнения, много новостей из педагогического мира... Я полагаю, что гр. Толстой «сильно не любит всякой педагогики» и что придет на нее гонение...» (11, 189). Новый министр действительно начал издавать циркуляр за циркуляром, направленные против новых веяний в области педагогики, пока Устав 1864 г. ему не удалось заменить, наконец, новым, еще более реакционным уставом, принятым в 1871 г. Впоследствии сподвижник Н. Г. Чернышевского Н. В. Шелгунов в статье «Итоги 14-летней деятельности Д. А. Толстого в министерстве народного просвещения», опубликованной в журнале «Дело» (1880, № 5), писал, что «вопросы чисто педагогические были поставлены у нас на чуждую им политическую почву, учебная система служила не целям просвещения, а охране, задачи ее чуть не приравнивались к задачам полицейским, во всем режиме чувствовалась чрезмерная исключительность и односторонность, дух нетерпимости, стеснения и заподозривания; между обществом и учебным ведомством водворился разлад, в способе проведения системы чувствовалась озлобленность и тенденциозность, тягота и нота жестокости, вследствие чего школа обращалась в некоторый кошмар для отцов и матерей, заставлявших их трепетать за участь своих детей» \*.

К. Д. Ушинский жил в атмосфере постоянных неприятностей и злобных нападок. Поводом для них послужила его учебная книга «Родное слово», по достоинству оцененная прогрессивными педагогами-практиками и деятелями народного образования. С момента первого издания «Родного слова» в 1864 г. и до 1867 г., как правило, рецен-

\* Н. В. Шелгунов. Избранные педагогические сочинения. М., 1954, стр. 337.

зии и отклики были весьма положительными. Н. Х. Весель, исполнявший тогда обязанности члена Ученого комитета министерства просвещения, рекомендовал эту книгу для начальных школ: «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»...» (6, 363).

«Голос», «Книжный вестник», «Библиотека для чтения», «День», «Журнал для родителей и наставников», «Учитель» и ряд других периодических изданий опубликовали содержательные рецензии и отзывы на «Родное слово».

Приведем выдержку из рецензии, опубликованной в журнале «Учитель» (1865, № 18).

«...Эту книгу можно смело назвать одной из лучших в нашей педагогической литературе... теперь, когда у нас есть «Родное слово», грамота для детей уже не будет казаться пугалом... Ушинский не набивал своей книги тем старым хламом, который, бог знает с каких пор, переходит из одной детской хрестоматии в другую; напротив, он выказал в этом значительную самостоятельность. Очень нетрудно написать книгу для детей, если дело в том, чтобы наполнить ее чем бы то ни было; для этого нужно только уметь переписывать... Не так понимал свое дело Ушинский... Рекомендуем «Родное слово» каждому родителю и воспитателю как в высокой степени полезную книгу» (6, 367).

После того как на пост министра просвещения был назначен Д. А. Толстой, отношение к «Родному слову» совершенно изменилось. Дело здесь, конечно, было не только в личной неприязни министра к Ушинскому, но и в усиливавшейся реакции.

В 1867 г. появилась брошюра А. Г. Филонова под крикливым названием «Плоды педагогического озлобления». Автор ее напал на К. Д. Ушинского за «атеистическое направление «Родного слова», поводом к чему послужило наличие в книге естествоведческого материала. Заканчивалась брошюра высокопарной демагогией: «Народ, родители вопиют против вашей книги» (6, 368). А. Филонов до конца дней своих принимал все меры, чтобы помешать распространению «Родного слова» как учеб-

ника в народных училищах. 26 сентября 1899 г., спустя почти тридцать лет после смерти К. Д. Ушинского, он выступил в Ученом комитете министерства просвещения с той же самой аргументацией против переиздания «Родного слова». Основной порок книги, по мнению Филонова, состоял в том, «что главное направление издания преимущественно *реальное*. Предметы духовные по-прежнему остаются в стороне и составляют что-то прибавочное, второстепенное» (6, 429—430).

В рецензии «Волки в овечьей шкуре» К. Д. Ушинский изображался также атеистом. Автор заканчивал рецензию издевательскими словами: «Итак, благодаря богу, кажется, наступает конец дидактической свистопляски, реальная и либеральная педагогика с ухватами, рюшками, хавроньями мало-помалу теряет свое обаяние, не признается больше за последнее слово науки обучения и воспитания» (6, 376).

Атмосфера недоброжелательства, травли сгущалась вокруг имени К. Д. Ушинского. Он хорошо понимал, кто организует эту травлю. В таких неблагоприятных условиях он работал над своим капитальным трудом «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», первый и второй тома которого вышли в 1867 и 1869 гг. Великий педагог готовил материалы для третьего тома этого научного труда.

Известный педагог, общественный деятель и публицист Н. А. Корф 27 декабря 1868 г. написал К. Д. Ушинскому письмо, в котором выразил глубокое уважение автору «Родного слова» за все, что сделал он для народной школы. Н. А. Корф сообщал, что учебники К. Д. Ушинского «Родное слово» и «Детский мир» введены в начальных народных училищах Александровского уезда Екатеринославской губернии, что методическая система, предложенная К. Д. Ушинским, дала блестящие результаты.

Н. А. Корф, хорошо понимавший положение К. Д. Ушинского и видевший, кем направляется разнужданные выступления в его адрес, просил К. Д. Ушинского выступить в печати против педагогических невежд и злопыхателей. «Ваше перо, — писал он, — могло бы многим зажать рот и поддержать зарождающееся дело. Я так смело обращаюсь к Вам с этой просьбой потому, что никак не могу себе представить того, чтобы автор «Родного слова» мог относиться апатично к делу народного образова-

ния или к людям, которые решились среди всеобщей лютаргии выступить на это тернистое *в наше время* поприще» (11, 202).

В ответ на письмо Н. А. Корфа К. Д. Ушинский писал: «Вы на самом себе знаете, без сомнения, как приятно в настоящее тяжелое время, когда граф Толстой давит народное образование тяжестью двух министерств (просвещения и синода. — *Н. Г.*), получить выражение сочувствия к тому делу, которому человек посвятил всю свою жизнь... Вы, должно быть, еще молодой человек: дай же бог Вам долго и успешно бороться на том поприще, с которого я уже готовлюсь сойти, измятый и искомканный! Дай бог Вам принести гораздо больше пользы, не только более того, чем я принес, но и даже более, чем я мог бы принести под другим небом, при других людях и при другой обстановке!» (11, 203—204).

Для нас ясно, что означало «под другим небом, при других людях и при другой обстановке». Это означало, что в условиях свободного творчества К. Д. Ушинский сделал бы во много раз больше, чем он сделал в тягчайших условиях гнета и насилия крепостнической и полукрепостнической России. «...Неужели пришлось мне на склоне моей жизни усумниться в прогрессе!! — писал он за три месяца до смерти. — Какой же тут прогресс, когда в настоящую минуту образованнейшие нации мира грызутся, как дикие волки?! Неужели образование так тяжело для человека, что он рад-радехонек, когда ему удастся вырваться из его стеснительных условий и под благовидным предлогом патриотизма и великих стремлений разнуздать все свои дикие, животные страсти? Неужели школы нужны были только для того, чтобы раздуть коллективное самолюбие племени и дать фразы для прикрытия самых черных дел? Все это способно подорвать веру в образование и школу» (11, 214).

22 декабря 1870 г. (3 января 1871 г. н. ст.) К. Д. Ушинский, здоровье которого к тому времени было сильно подорвано болезнью легких, скончался в Одессе в полном расцвете творческих возможностей на 47-м году жизни. (Тело его было перевезено в Киев и там погребено.) Его преждевременная смерть, как и смерть многих других талантливых и гениальных людей в царской России, была ускорена преднамеренной и продуманной системой травли со стороны сатрапов самодержавия.

На смену крепостнической России шла Россия капиталистическая. Новой общественно-экономической формации требовалась новая система образования, новые педагогические теории. Педагогическая теория К. Д. Ушинского, конечно, не укладывалась в прокрустово ложе капитализма. К. Д. Ушинский — просветитель-демократ, враг всех проявлений угнетения народа, поборник просвещения широких народных масс.

14 декабря 1914 г. на заседании Московского общества грамотности, посвященном памяти К. Д. Ушинского, П. П. Блонским был прочитан доклад «Место К. Д. Ушинского в истории русской педагогики», который он закончил следующими знаменательными словами:

«Но 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... Но пока... пока, обращаясь к великому и непревзойденному русскому педагогу, мы скажем: «Ушинский велик, а мы — его должники»\*.

Многозначие после «но пока...» говорит о многом.

Да, конечно, час уже пробил тогда для самодержавия, но надо было еще совершить Великую Октябрьскую социалистическую революцию, чтобы не только осуществить идеи К. Д. Ушинского, но и пойти дальше по пути создания подлинно народной системы образования.

\* П. П. Блонский. Избранные педагогические произведения. М., 1961, стр. 78.

## Антропологизм К. Д. Ушинского и его значение в развитии науки о воспитании

### Философские основы педагогики

К решению педагогических и психологических проблем К. Д. Ушинский подходил с определенных методологических позиций — философских взглядов и убеждений. Без философского подхода, с точки зрения К. Д. Ушинского, нельзя решать теоретических проблем педагогики. *Если физиология и психология, по его утверждению, раскрывают нам организм предмета воспитания, то философия определяет идею воспитания.* «Философское воззрение на значение и цель воспитания, — отмечал он, — необходимо уже и потому, что философский анализ разрушает пустые предубеждения, которые, появляясь без всяких прочных оснований, вследствие какого-нибудь не вполне сознанного и случайного столкновения мыслей, закрывают собой истинный путь к просвещению» (Арх., 1, 17—18).

В то время не было единой научно-философской системы, на которую К. Д. Ушинский мог уверенно опираться, но все же основные две линии в области философии существовали — материалистическая и идеалистическая, и надо было придерживаться какой-то из них.

К. Д. Ушинский утверждал, что при создании своей «Педагогической антропологии»\* он не смог опереться твердо ни на одну из модных в то время теорий, использовать их применительно к человеку как предмету воспитания. Он не согласен с Декартом, Локком, Кантом, Гегелем, Гербартом, Бенеке, Джоном Стюартом Миллем, Фохтом, Молешоттом, Бюхнером, Спенсером и многими другими. Ни одна из этих теорий в целом не удовлетворяла К. Д. Ушинского. «Мы старались не быть пристрастными ни к одной из них...» — заявлял он (8, 44). Хотя

\* Так К. Д. Ушинский нередко называл свой труд «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», и мы в дальнейшем будем пользоваться этим кратким названием его известной работы.

стройного единого методологического подхода к анализу различных психологических, физиологических и философских теорий у К. Д. Ушинского не получилось, но его взгляды не были эклектическими, как пытались утверждать, например, П. Ф. Каптерев и М. М. Рубинштейн. *Он, постепенно освобождаясь от идеализма, все больше духовную деятельность человека объяснял материалистически, в вопросах же обучения и образования, в определении происхождения и развития науки стоял, как правило, на позициях материалистических.*

В ряде случаев К. Д. Ушинский противоречив и непоследователен. Так, в статье «О пользе педагогической литературы» он утверждал, что в области разума факт сам по себе ничто. Только связь фактов в идеальной форме составляет предмет науки, теории, научных знаний. В предисловии же к первому тому «Педагогической антропологии», после того как он описал свой подход к различным философским и психологическим теориям, К. Д. Ушинский писал:

«Но какова же наша собственная теория, спросят нас? Никакой, ответим мы... Мы шли везде за фактами и насколько вели нас факты: где факты переставали говорить, там мы ставили гипотезу — и *останавливались*, никогда не употребляя гипотезу как признанный факт. Может быть, некоторые подумают, «как можно сметь свое суждение иметь» в таком знаменитом обществе? Но нельзя же иметь разом десять различных мнений, а мы были бы вынуждены к этому, если бы не решились оспаривать Локка или Канта, Декарта или Спинозу, Гербарта или Милля» (8, 45—46).

Если в первом случае имеется утверждение, что факт сам по себе ничто и только связь фактов в идеальной форме есть теория, то во втором случае Ушинский утверждает, что у него нет никакой теории и он шел за фактами. Но ведь с каких-то позиций надо было оспаривать Локка, Канта, Декарта, Спинозу, Гербарта и Милля. *Конечно, только со стороны фактов, приведенных в определенную научную систему, что и делал К. Д. Ушинский.* С чисто эмпирических и неопределенных методологических позиций нельзя было критически подойти к таким крупным мыслителям, имена которых упоминает Ушинский.

В решении проблем воспитания, утверждал он, если не опереться на философские основы, есть опасность превра-



тить педагогику в серую рецептуру и нудные поучения долженствования. *Без философских принципиальных основ педагогика не может встать на прочную научную базу — таково глубокое убеждение К. Д. Ушинского.* В его работах отражается теснейшая связь его философских взглядов и теоретических педагогических положений. Педагогика, писал он, «все же в основании наука философская и потому требует единства идеи» (11, 182). За философский подход к вопросам воспитания, как уже нами отмечалось в первой главе, он высоко ценил Н. И. Пирогова.

Прогрессивность и глубокая научность педагогических работ К. Д. Ушинского могли базироваться только на передовой философской мысли. Господствовавшие в то время идеалистические философские системы не могли удовлетворить пытливого ума замечательного русского педагога. Не был для него приемлем и распространившийся вульгарный материализм, упрощенно объяснявший духовную сторону человеческой деятельности. Любой факт требует объяснений, а ряд фактов требует обобщений и выводов.

Любая теория, в том числе и педагогическая, не заключается в простом описании фактов, и К. Д. Ушинский разработал педагогическую систему, которая не является просто сбором фактов.

Подзаголовок «Опыт педагогической антропологии», который К. Д. Ушинский дал своему научному труду «Человек как предмет воспитания», указывает на *определённое стремление автора к новому, материалистическому решению вопросов воспитания.* В этой своей капитальной работе К. Д. Ушинский на основе развития всех наук о человеке стремился показать и общественно-философские и психолого-физиологические основы воспитания. Здесь им предпринята небезуспешная попытка рассмотреть развитие человека на основе наук биологических и социальных, определить законы его развития и воспитания исходя из объективных данных, а не из какого-то божественного веления или спекулятивных утверждений. Развитие человека, показал автор «Педагогической антропологии», не является просто естественным процессом, определяемым внутренними особенностями и закономерностями вне воздействия среды и воспитания. Материальный мир есть источник знания, а «материя, или, вернее сказать, движения

материи, явились для человека причиною всех тех ощущений, которые он испытывает независимо от своего произвола» (8, 546). Такое утверждение ясно показывает, что К. Д. Ушинский выступает против всяких голых абстракций в построении педагогической науки, и в его работах мы видим много исключительно острой и сильной критики, направленной против педагогов-идеалистов, в первую очередь против Гербарта и Бенеке, за формальные, спекулятивные педагогические и психологические системы.

К. Д. Ушинский едко иронизировал по поводу утверждения вульгарных материалистов, что будто развитие душевной деятельности ребенка обуславливается все большим и большим остатком сил, вырабатываемых из пищи. К таким материалистам он относил и позитивистов, не рассмотрев в позитивизме разновидности идеализма. К. Д. Ушинский решительно отказался признать такой «материализм» философской основой своей педагогической системы. Вместе с тем он понимал односторонность и ошибочность идеалистических философских систем. «Что же касается, — писал он, — до попыток вывести все знания человека из созерцания души, попыток, родоначальником которых считают Платона, то мы видели в философии Гегеля и Шеллинга, до каких бесплодных фантазий может достичь мысль человеческая, оторвавшись от опыта и наблюдения» (8, 522). Даже диалектический метод в системе Гегеля Ушинский считает далеко не совершенным, отмечая, что «Гегель злоупотребляет им, что противоречия, им находимые, натянуты и лишены основания, что примирение многих противоречий — только кажущееся» (8, 640).

К. Д. Ушинский не считал поэтому возможным положить в основу своей педагогической системы идеализм. Научная педагогика, по его мнению, должна строиться на основе такой философии, которая правильно бы объясняла и духовную жизнь человека, и явления природы.

Каждый раздел «Педагогической антропологии», почти каждая глава ее начинаются с критики философских, психологических и педагогических систем. К. Д. Ушинский критикует идеализм и позитивизм с материалистических позиций. Это, конечно, не означает, что сам К. Д. Ушинский был последовательным материалистом-монистом.

Свою «Педагогическую антропологию» К. Д. Ушинский начинает с определения места человека в природе. Он рассматривает мир как единое целое. Человека он рассматривает как часть природы. Человек, как и всякий живой организм, развивается. Но мало признать человека за развивающийся организм, за часть природы. Надо объяснить причины развития человека. В этом объяснении К. Д. Ушинский выступает против идеалистического понятия «жизненной силы» как двигателя развития человека. Он прямо говорит об антинаучности такого объяснения: «Прежнее понятие о *«жизненной силе»*, как о каком-то отдельном существе, непостижимую деятельностью которого объясняли все, чему причины не знали в организме, — теперь, как кажется, навсегда оставлено, и с большою пользою для науки, которой, во всяком случае, лучше прямо иметь дело с нерешенными вопросами, чем с обманчивыми объяснениями» (8, 63—64).

Если какая-то таинственная «жизненная сила» не может быть признана основой развития человека, то оно не может быть заменено механистическим объяснением. К. Д. Ушинский резко критикует французского физиолога Клода Бернара, отождествлявшего организм человека с машиной. Развитие человеческого организма, с точки зрения Ушинского, происходит по внутренним закономерностям — механическим, физическим и химическим. Свойство развития человека Ушинский объясняет силой развития, причем оговаривается, что в термине «сила развития» есть много неясного, но что пока наука не может обойтись без этого или подобного термина по причине своей слабости. Следовательно, понятие «сила развития» не имеет у него ничего общего с утверждением виталистов о какой-то особой нематериальной «жизненной силе», деятельностью которой они объясняли развитие организма.

Почему понятие «сила развития» должно удержаться в науке, К. Д. Ушинский аргументировал так: «...эта сила принадлежит плану организма, т. е. устройству органического зародыша: его механическим, химическим и физическим свойствам» (8, 65). В этом утверждении заложено предвидение, которое стало научным фактом в наши дни в учении о наследственности и механизмах ее передачи и раскрытия. Силу развития он рассматривает как формообразующий принцип, действующий в самой материи ор-

ганизма, а не вне его и обнаруживающийся только при соответствующих условиях.

К. Д. Ушинский считает, что материальный мир существует объективно и является источником всех наших знаний. Движение материи, утверждает он, происходит благодаря присущей ей внутренней закономерности, а не является результатом какого-то внешнего воздействия. Он совершенно справедливо замечает, что нет движения вне материи и материи вне движения. Для того времени, когда движение объясняли какой-то «внешней силой», такое утверждение являлось исключительно важным. «Всякое движение, — отмечал К. Д. Ушинский, — предполагает непременно *материю* — то, что движется, и *силу* — то, что движет. Сила долго считалась чем-то отдельным от материи, — каким-то таинственным *нечто*, условливающим движение инертной материи. Но новая наука не только внесла силу в материю как ее неотъемлемое свойство, но самую силу объяснила движениями же...» (9, 317).

Если К. Д. Ушинский утверждал, что движение материи происходит по внутренним ее законам, что материя является причиной всех наших ощущений, служащих основой психической деятельности человека, то тем самым К. Д. Ушинский *объективно становился на материалистические позиции*. Движение — закономерность самой материи, ее неотъемлемое свойство. «...Если бы не было силы, движущей материю, то не было бы движения; а следовательно, и не было бы никаких явлений, ибо человек может понять явление только в форме движений...» (8, 550). Ощущения, разъяснял он, возникают в результате воздействия на нервную систему объективной действительности. Внешний мир воспринимается нами через органы чувств. Нервная система во всей ее сложности и многообразии является основой духовной жизни.

Какова же роль души с точки зрения К. Д. Ушинского, каково ее отношение к внешнему миру и к физической организации человека?

К. Д. Ушинский отвечает, что нервный организм является посредником между внешним миром и непознанной душой; что ощущения души есть ощущения нервного организма; что внешний мир отражается в душе через нервную систему. Таким образом, К. Д. Ушинский «материализует» душу. «Душа не ощущает ничего, кроме разнообразных состояний нервного организма, и насколько внеш-

ний мир своими влияниями отражается в этих состояниях, настолько он и доступен душе. Если предположить, что во внешнем мире существуют явления, не производящие никакого влияния, ни непосредственного, ни посредственного, на изменение состояний нервного организма, то такие явления останутся для души навсегда неизвестными. Если, наоборот, предположить, что в душе есть явления, которые не производят никакого впечатления на нервный организм, то такие явления ничем не заявят своего существования во внешнем мире» (8, 270).

К. Д. Ушинский дает материалистическое толкование понятиям *душевный*, *духовный* и *органический*. Можно соглашаться или не соглашаться с таким делением чувств, можно соглашаться или не соглашаться с их пониманием и функциями, но истолковываются они им чисто материалистически.

Под органическими чувствами он понимал такие чувства, которые возникают из органического состояния организма и которые свойственны и животным. Духовные чувства свойственны только человеку, например этические и эстетические. Душевные же чувства заключаются, по его словам, в отношении наших представлений к нашим стремлениям, их мы, следовательно, сознаем. Стремления, в свою очередь, он соответственно разделял на телесные, душевные и духовные: «К *телесным* стремлениям мы отнесли все те, которые возникают из потребностей растительного процесса нашего тела. *Душевное* стремление мы заметили только одно — *стремление жить*, т. е. стремление к сознательной деятельности, что для души одно и то же» (9, 168). Источниками для всех чувств является внешний мир и деятельность. Даже такое душевное чувство, как любовь, Ушинский объясняет с этих своих позиций: где есть любовь, там непременно есть влечение к предмету. Такими предметами влечения могут быть искусство, природа, друзья, дети, женщина и т. д. «Любовь, или в первой своей форме чувство влечения, пробуждается в душе всякий раз, как мы встречаем предмет, соответствующий тому или другому врожденному нам стремлению» (9, 192).

Чувства, утверждал К. Д. Ушинский, являются необходимым условием творческого подхода к деятельности. Чувства не помеха сознанию, а необходимое условие творчества и мышления. Декарт, Спиноза и Кант были совсем

не правы, доказывая, что идеал мышления достигается лишь тогда, когда оно лишено «сердечных чувствований». Не соглашаясь с такими утверждениями, К. Д. Ушинский писал: «Глубокие философы или ученые кажутся для других людьми холодными именно потому, что они слишком страстны, страстны до того, что одна страсть убивает у них все другие. Но если человек, увлеченный страстной любовью к одной женщине, ставит ее выше целого мира, то это не значит еще, что все должны быть такого же мнения» (9, 257).

К. Д. Ушинский не мог дать материалистического определения сознания как свойства высокоорганизованной материи, но он говорит все же о сознании как об одной из душевных способностей, которая «начинает проявляться только при воздействии на душу внешнего для нее мира» (8, 631). Следовательно, и здесь он не только не отрицает роли материального мира, но считает, что *вне воздействия материального мира не может возникнуть сознание*. Он критикует утверждение Декарта о «мыслящей душе» и Гербарта за «представления вне сознания», называя все это «темной областью догадок». «Сознание есть акт *психофизический*, — утверждает он, — не принадлежащий отдельно ни материи, ни душе, но вызываемый в душе впечатлениями внешнего мира на нервный организм» (8, 631).

К. Д. Ушинский хорошо понимал, что сознание является более сложным явлением, чем ощущение, и если ощущения можно объяснить простым воздействием внешнего мира на нервную систему, то сознание как сложное явление так просто объяснить нельзя. Он не мог подняться до понимания диалектического материализма и вместе с тем не мог согласиться ни с чисто идеалистическими теориями, объясняющими акт сознания, ни с теориями вульгарно-материалистическими, невольно становясь на позиции дуалистические. К. Д. Ушинский понимал, что в психике сознание не есть первичное, начальное. Первичным является ощущение, чувствование, отражающее внешние влияния. Здесь Ушинский стоит на правильных материалистических позициях. В. И. Ленин в своих «Философских тетрадах» именно указывал, что «чувства показывают реальность; мысль и слово — общее»\*.

\* В. И. Ленин. Полное собрание сочинений, т. 29, стр. 246.

Чувствование, по словам Ушинского, вызывает и сознание и волю, а поэтому в основу психических явлений нельзя класть ни сознание, как это делают гербартианцы, ни волю, как это делает Шопенгауэр: «...в противоположность всем другим психологам, мы ставим в центр душевных явлений — не сознание, как гербартианцы, и не волю, как Шопенгауэр и его последователи, — а *чувствование*... Только уже впоследствии, при развитии, с одной стороны, *сознания*, а с другой — области *воли*, *чувствование* становится необходимым *посредником* между этими двумя областями душевных явлений. Но *чувствование* не только среднее, связующее звено между явлениями сознания и явлениями воли; но вызывает и те, и другие» (9, 311). Это не повторение сенсуалистической точки зрения Локка, это и не эмпирическая психология. *Это огромный шаг вперед в развитии психологии и педагогики на материалистических основах.*

За дуализмом К. Д. Ушинского надо видеть и его материалистические взгляды на духовные проявления человеческой личности, на ее развитие. К. Д. Ушинский сам понимал, что в ряде случаев он подходит к решению вопросов с дуалистических позиций, и объяснял это так: «Но если в науке стремление преодолеть дуализм тела и души, не достигая своей главной цели, тем не менее часто двигало науку вперед, то в практической деятельности, к области которой принадлежит и воспитание, невозможно выходить из принципов *искомых, но неотысканных...*» (8, 650).

Борьба со спекулятивными педагогическими и психологическими системами заставляла К. Д. Ушинского становиться на материалистические позиции. Критикуя вместе с тем вульгарный материализм, К. Д. Ушинский видел метафизичность, черты схоластики как в идеализме, так и в современном ему вульгарном материализме. «Схоластика, — писал он, — есть порождение ученого самодовольства, не нужно думать, что она принадлежит только средним векам: никакой век от нее вполне не обезопасен. Мы смеемся над средневековой схоластикой и спешим завестись собственной. Разве в *идеализме* Гегеля, точно так же, как и в *позитивизме* Конта, не проглядывает ее мертвящий глаз? Не говорил ли нам идеализм: «не изучай материи — ты там ничего не найдешь»? Не говорил ли нам новый позитивизм: «изучай только материю —

ты там все найдешь»? Оба эти возгласа — возгласы схоластики: они выходят из самодовольства, начертывающего дорогу отдаленнейшим потомкам, которые, без сомнения, только посмеются над такими притязаниями. Мы же говорим: «изучайте явления и души, и внешней природы; в них вы найдете решения многих вопросов из бесчисленного числа еще не решенных; 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» (8, 591).

К. Д. Ушинский понимал, что нельзя объяснить всю сложность явлений человеческой жизни физиологией, как это делали вульгарные материалисты, или развитием духа, как это делали идеалисты, и стремился найти такие методологические позиции, которые дали бы ему возможность правильно подойти к решению вопросов, связанных с воспитанием, формированием человеческой личности. *Он становился на материалистические позиции в решении вопросов, хотя его материализм и не был последовательным, монистическим.*

Педагогика, по утверждению Ушинского, находилась в то время в зачаточном состоянии и не имела твердой методологической опоры. Эту опору он увидел для нее в *антропологическом принципе*, который и попытался применить к педагогике. Автор «Педагогической антропологии» стремился на основе этого принципа подойти к научному решению формирования человека как целостной личности. Великий педагог впервые в развитии мировой педагогической мысли понял необходимость *всестороннего знания человека для его всестороннего развития*. В истории развития педагогической мысли была поставлена фундаментальная проблема необходимости изучения, раскрытия и понимания природы и сущности человека во всех ее сложных аспектах. Проблема человека для К. Д. Ушинского стала общей проблемой ряда наук, и прежде всего педагогики, психологии, анатомии, физиологии и ряда общественных наук.

«Мысль о том, — отмечал крупный советский психолог Б. Г. Ананьев, — что средства воспитательных влияний безграничны по своей мощи и многообразию и должны быть почерпнуты из самой природы человека, сил ее



развития, — центральная для педагогической антропологии, рассматривающей это развитие с позиций воспитания. Науки о человеке (антропологические), как неоднократно подчеркивал Ушинский, открывают для воспитания, т. е. общественного формирования индивида, неисчерпаемые возможности, ранее скрытые от повседневного педагогического опыта или еще не познанные наукой вследствие несовершенства ее методов. Открытия в области антропологических наук имеют особое значение для общества именно потому, полагал Ушинский, что означают новые возможности проникновения в человеческую природу и управления ею в интересах народа, человечества и самого человека\*.

«Опыт антропологии с воспитательной целью, — справедливо отмечалось в рецензии, опубликованной в газете «Голос» (1868, № 296) на «Педагогическую антропологию» К. Д. Ушинского, — так, чтобы эта наука была как бы введением в педагогию, другими словами, опыт педагогической антропологии, какой является книга Ушинского, есть положительно первый опыт не только в нашей отечественной, но и во всей европейской литературе».

Лишь во второй половине XIX в. антропология выделилась как собственно наука об естественной истории человека. До этого в понятие антропологии вкладывался смысл иной, *философский*. Антропологический подход к решению ряда философских проблем был характерен для XVIII — первой половины XIX в., времени крупнейших революционных событий и естественнонаучных открытий, бурного развития общественно-политической и философской мысли. Развитие натурфилософии начиная с эпохи Возрождения шло под непосредственным благотворным влиянием научных открытий. Здесь необходимо назвать несколько крупных имен, на научные труды которых ссылается К. Д. Ушинский. Их можно расположить в хронологическом порядке: Лейбниц (1646—1716), Бюффон (1707—1788), Линней (1707—1778), Ламарк (1744—1829), Дарвин (1809—1882) и Сеченов (1829—1905).

*Это был период, когда открытия в области естествознания стали оказывать серьезное влияние на философию.*

\* Б. Г. Ананьев. Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии. «Советская педагогика», 1968, № 1, стр. 23.

*фию. В этот период проявился и антропологический подход к сущности человека, антропологический принцип в философии.*

Людвиг Фейербах, подвергший критике идеализм Гегеля, крупнейший материалист домарксовского периода, в своих работах изложил антропологические взгляды на сущность человека. Он не сумел обобщить великие открытия естествознания, в частности осмыслить факт открытия клетки, учение о превращении энергии, теорию развития Дарвина. Односторонность фейербаховского антропологического подхода к человеку заключалась и в том, что человек рассматривался этим выдающимся материалистом вне исторических условий развития человеческого общества.

Антропологизм Л. Фейербаха имел все же известное положительное значение и оказал влияние на многих крупных мыслителей, в том числе и в России. В апрельском и майском номерах журнала «Современник» за 1860 г. появилась философская работа Н. Г. Чернышевского «Антропологический принцип в философии», в которой он изложил основные положения фейербаховского материализма и подверг глубокой и всесторонней критике идеалистическое мировоззрение. В отличие от Фейербаха, материализм которого был созерцательным и метафизическим, оторванным от социальной борьбы, материализм Чернышевского по своему существу был действенным, партийным, направлен на революционное изменение существующей действительности.

Признавая единство человеческой природы, Н. Г. Чернышевский считал, что материальное и духовное в человеке существуют не параллельно, они взаимно связаны, проникают друг друга. Он не оставлял места идеалистическим и дуалистическим представлениям в объяснении духовной жизни человека.

«Антропология, — писал Н. Г. Чернышевский, — это такая наука, которая, о какой бы части жизненного человеческого процесса ни говорила, всегда помнит, что весь этот процесс и каждая часть его происходит в человеческом организме, что этот организм служит материалом, производящим рассматриваемые ею феномены, что качества феноменов обуславливаются свойствами материала, а законы, по которым возникают феномены, есть только особенные частные случаи действия законов при-

роды»\*. Вместе с тем Н. Г. Чернышевский связывал свое философское мировоззрение с определенными практическими устремлениями, его материалистическое мировоззрение стало мировоззрением передовых людей России — борцов за изменение общественного строя, оно оказывало влияние на формирование передовых взглядов в различных областях жизни.

К. Д. Ушинский, судя по его письмам и статьям, систематически читал «Современник». Однако в своей работе «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» он не мог сослаться на имя Н. Г. Чернышевского, находившегося в Сибири. Имя этого революционера упоминать в печати было запрещено. Об «Антропологии» же И. Канта он говорит как о работе, которая менее всего имеет претензию на систему и теорию, которая скорее всего может быть названа психологическими заметками наблюдательного человека. *«Педагогическая антропология» К. Д. Ушинского в своей сущности ближе стоит к пониманию антропологического принципа Чернышевским, конечно, без того строго материалистического истолкования антропологизма Фейербаха, доведенного у Чернышевского до революционных логических выводов.*

Однако слишком прямолинейным при этом было бы категорическое утверждение о прямом и полном влиянии антропологических взглядов только Чернышевского на позиции Ушинского. *Необходимо принять во внимание и развитие естественных наук, особенно в работах Ч. Дарвина и И. М. Сеченова.* Работы этих ученых дали возможность подойти к решению ряда педагогических и психологических проблем с естественнонаучных материалистических позиций.

К. Д. Ушинский высоко ценил Ч. Дарвина и И. М. Сеченова, мыслителя-материалиста, основоположника русской физиологической школы, за то, что они изложили со строго научных позиций и в определенной последовательности свои научные взгляды — первый на развитие животного мира, второй на физиологию, и особенно на рефлекторную деятельность человека.

Во втором томе «Педагогической антропологии» име-

\* Н. Г. Чернышевский. Полное собрание сочинений. Т. VII. М., 1950, стр. 294.

ется глава «Психологические выводы из теории Дарвина». Критикуя различные идеалистические системы с их учением о воле, К. Д. Ушинский писал, что понять их несостоятельность ему «могущественно помог Дарвин. Он сосредоточил для нас те наблюдения и выводы естествознания, из которых мы можем получить уже не фантастическое, а основанное на фактах понятие той *объективной воли*, о которой Гегель и Шопенгауэр только фантазируют» (9, 379). Проблему стремлений, которую в нашем современном представлении можно назвать проблемой потребностей, со строго научных позиций, утверждал К. Д. Ушинский, не могли решить тогда ни философы, ни психологи. «Учение, сформулированное и завершенное Дарвином, помогло нам выяснить себе всю необходимость гипотезы стремлений не только для психологии, но и для естественных наук» (9, 388).

Во всякой деятельности, особенно в педагогической, очень важны следствия, результаты деятельности. Эти результаты не могут быть случайными. Развивая эту мысль, К. Д. Ушинский вновь ссылается на учение Дарвина. Дарвин утверждал, что случай есть только особая условная форма для выражения нашего незнания причины. «Явления без причины есть вещь, чуждая науке, которая вся строится на вере в причинность» (10, 243).

Сотрудничая в «Современнике», К. Д. Ушинский опубликовал рецензию на работы А. Гумбольдта «Воззрения на природу» и К. Риттера «Идеи о сравнительном земледелии». Рецензия опубликована в 1854 г., за шесть лет до выхода в свет работы Н. Г. Чернышевского «Антропологический принцип в философии», но в этой рецензии чувствуются зачатки антропологического подхода к решению проблем человека. Проникнуть в законы жизни, по мнению Ушинского, возможно через всестороннее ее изучение, а для этого должно быть осуществлено сближение ряда наук о природе и человеке. Такое сближение могло бы решить ряд вопросов современности и «подготовить внешние средства грядущим столетиям».

«В прежнее время 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 ко всеобщему, изучает самые крайние пределы различных областей явлений, их соприкосновение и вза-

имное 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» (1, 530).

Статья К. Д. Ушинского «Вопрос о душе в его современном состоянии», опубликованная в 1866 г., до выхода «Педагогической антропологии», уже ставила вопрос о связи философии, физиологии и психологии. В ней дан анализ примитивным направлениям в психологии и физиологии. Особенно резко К. Д. Ушинский подвергает критике «Физиологические письма» Карла Фохта, представителя вульгарного материализма, доказывавшего, что мысль находится почти в таком же отношении к головному мозгу, как желчь к печени или моча к почкам.

Возражая на это, К. Д. Ушинский писал:

«...Наука потому приписывает отделение желчи печени, а отделение мочи — почкам, что убедилась *на факте*, что почки отделяют мочу, а печень желчь. Но открыт ли подобный факт для мозга в отношении мысли? Доступно ли это отделение, не говорим уже одному из наших внешних чувств, но даже нашему представлению? Может ли самая беззаботная фантазия представить себе мысль в виде жидкости или газа? Открыты ли в мозгу какие-нибудь условия, которые могли бы объяснить, каким образом он порождает мысль и чувство? Если же все это *иксы*, то на основании каких известных данных применяет Фогт процесс мышления к отделению желчи и мочи?» (3, 401).

Уже в упомянутой выше работе «Вопрос о душе...» К. Д. Ушинский критикует гегелевскую философскую систему в целом. «Гегелевская философия, — писал Ушинский, — имела какое-то отуманивающее свойство, так что человек, втянувшийся в нее, переставал понимать возможность мыслить другим образом: он не мог вырваться из этих диалектических форм, растяжимых до бесконечности и всегда готовых к его услугам, к чему бы он ни обратился, и не мог взглянуть на них со стороны, простым, здоровым взглядом. Но люди, упорно не поддававшиеся диалектике и просто-напросто, как Одиссей, затыкавшие себе уши, чтобы не слышать песен этой, все тогда увлекавшей сирены, не бросавшие дороги опыта и наблюдения для диалектических саморазвитий, взглядывали

иногда просто и верно на это обманчивое божество того времени» (3, 347).

Приведенное высказывание о «тумане» в гегелевской философии еще раз подтверждает, что К. Д. Ушинский в 60-е гг. приходит к твердому убеждению, что идеализм в любой его форме не может быть фундаментом научной педагогики.

Идеалистическая философия, по справедливому утверждению Ушинского, лишила естественные науки возможности методологического подхода к объяснению явлений природы, а отсутствие научной философии «повело к самой беспорядочной мечтательности в естественных науках». Ошибка гегелевской философии, подчеркивал он, состояла в том, что все развитие определялось развитием духа. На самом же деле все наши идеи, казавшиеся совершенно отвлеченными и прирожденными человеческому духу, выведены нами из фактов, сообщенных нам внешней природой и воспринятых органами чувств; без опыта дух человеческий не может сделать ни шага в своем развитии. Заслуга материалистической философии, ее лучших представителей, состоит в том, что она «много положительного внесла и продолжает вносить ... в науку и мышление; искусство же воспитания в особенности и чрезвычайно много обязано именно материалистическому направлению изысканий, преобладающему в последнее время» (3, 363). К. Д. Ушинский со всей определенностью утверждал, что «современный материализм в лучших своих представителях доказал вполне истину, высказанную Локком несколько преждевременно и без точных доказательств, что во всем, что мы думаем, можно открыть следы опыта и что ничего нет в разуме, что не прошло бы прежде через чувства» (3, 360—361).

«Педагогическая антропология» К. Д. Ушинского — это не только психолого-педагогическая работа, а прежде всего философско-методологическая. Эта работа, конечно, и физиологическая, хотя физиология делала тогда только первые шаги в науке. В раскрытии понимания антропологии выдающийся русский педагог К. Д. Ушинский выразил свое творческое отношение к этому философскому принципу.

В. И. Ленин в конспекте книги Л. Фейербаха «Лекции о сущности религии» отмечал, что термин Фейербаха и Чернышевского «антропологический принцип» в филосо-

фии узок. «И антропологический принцип и натурализм суть лишь неточные, слабые описания *материализма*»\*.

*Антропологизм Ушинского отражает стремление к научному решению вопросов обучения и воспитания с позиции материалистических, хотя во многом и непоследовательных.*

Великий русский педагог впервые понял необходимость всестороннего изучения человека для его всестороннего образования и воспитания. В истории развития педагогической мысли впервые была поставлена фундаментальная проблема необходимости изучения, раскрытия и понимания природы человека во всех ее сложных аспектах. Если до Ушинского философская антропология в лице ее идеалистических представителей (Кант) была теорией внутренней, психической жизни человека, а в лице ее материалистических представителей (Фейербах) человек рассматривался преимущественно как биологическое существо, вне связи с конкретно-историческими общественными отношениями, то К. Д. Ушинский сумел ближе подойти к правильному решению этой большой принципиально важной проблемы. *Он брал человека как предмет воспитания во всем многообразии его отношений к себе подобными, социальной средой и природой.* Антропология изучает человека в первую очередь как организм, возникший в процессе эволюции. Но необходимо помнить, подчеркивал Ушинский, что жизнь человека связана с социальной средой и педагогическая антропология в силу этого должна осуществить необходимый синтез биологических данных с данными, полученными в сфере гуманитарных наук — философии, психологии, лингвистики, литературы, искусства, истории, археологии.

По глубокому убеждению К. Д. Ушинского, *необходимо согласованное изучение человека многими науками.* Только при координации усилий со стороны представителей различных наук может быть раскрыта природа человека, естественная и духовная, и научно определено направление в его дальнейшем развитии. Воспитатель, владея данными наук, «должен стремиться узнать человека, *каков он есть в действительности*, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мел-

\* В. И. Ленин. Полное собрание сочинений, т. 29, стр. 64.

кими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семье, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своею совестью; во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово *человеческого* утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния, — а средства эти громадны!» (8, 35—36).

К. Д. Ушинский не помышлял о том, чтобы создать какую-то особую синтетическую науку о человеке, которая включала бы все. Он хорошо понимал, что нет ни одной отрасли знаний, которая бы в той или иной степени не касалась человека, не имела бы к нему прямого или косвенного отношения. Человек и его деятельность настолько многогранны, что никакая синтетическая наука не в состоянии раскрыть существо дела. Различные науки учитывают эту многогранность и изучают какую-либо сторону существа человека и его деятельность. Сочетание различных наук в рамках педагогической антропологии, по мнению Ушинского, является своеобразным выражением идеи целостности человека, единства в ней физических, умственных, нравственных сил и возможностей. Педагогическая деятельность требует многосторонних знаний. Нелепо, говорил Ушинский, для медиков, например, ограничиваться изучением одной терапии и не знать физики, химии, биологии, физиологии. Точно так же странно выглядит педагог, изучивший только педагогические правила, излагаемые в учебниках педагогики.

К антропологическим наукам, необходимым для постановки и осуществления воспитания человека, К. Д. Ушинский относил анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику, филологию, географию, изучающую Землю как жилище человека и человека как жильца земного шара, статистику, политическую экономию, историю, философию, литературу, искусство и «собственно воспитание». Во всех этих науках, утверждает он, излагаются, сличаются и группируются факты и их соот-



ношения, обнаруживающие свойства предмета воспитания — человека. По мере развития ряда наук, особенно физиологии и психологии, все больше возрастает, отмечал он, возможность их педагогического приложения, особенно в определении общего потенциала обучения, механизмов воспитания и обучения и оптимальных условий формирования человека.

Воспитатель должен знать природу своего воспитанника. Отсюда для него вытекает необходимость знания антропологии, которая дает возможность знать законы физического и умственного развития ребенка, формирования его мышления, образования и развития понятий, умственных действий, определить взаимосвязь между воспитанием, обучением и развитием. Антропология, по мнению Ушинского, открывает неисчерпаемые возможности воспитательных воздействий в природе самого человека, но для этого надо знать человека. «Кто хочет воспитать человека, тот должен воспитывать в нем гармонически и тело, и душу: дух не должен развиваться за счет тела, и тем более тело не должно развиваться за счет духа. Тело живет и развивается, только находясь в сношении с внешним миром. Необходимое условие его жизни — деятельность, источник всякого совершенствования» (Арх., 2, 23).

Антропологический подход к человеку как предмету воспитания и познания К. Д. Ушинский распространяет полностью на характер, направление, содержание образования, его организационные формы, систему и методы обучения.

«Теперь уже нет сомнения, — справедливо отмечает Б. Г. Ананьев, — что структуру процессов воспитания и образования, взаимодействия в них различных средств, методов и компонентов можно понять лишь относительно к структуре психофизического развития человека, его целостной природе. Этот итог научного процесса в нашем столетии является фундаментальным подтверждением жизненности идей педагогической антропологии Ушинского»\*.

Комплексное изучение человека различными науками с определенно поставленной целью может дать в наши

\* Б. Г. Ананьев. Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии. «Советская педагогика», 1968, № 1, стр. 24.

дни огромные возможности для научного подхода к его развитию и воспитанию.

В рамках своей «Педагогической антропологии» великий русский педагог показал принципиально новый, целостный подход к человеческой личности. «Интерпретация этого единства Ушинским, — как справедливо отмечает Б. Г. Ананьев, — представляет в настоящее время лишь исторический интерес; многое в своде знаний об организме, нервной системе и органах чувств, психическом развитии человека устарело. Тем более можно поражаться силе теоретического мышления и педагогического убеждения Ушинского, сумевшего столетие назад поставить и обосновать проблему, которую современная наука считает фундаментальнейшей проблемой философии, естествознания и психологии. Речь идет о диалектике целого и части, их взаимопроникновении и противоречиях, о структуре и системе, являющихся важнейшими категориями целостности в природе, обществе и сознании человека. Благодаря решающим успехам экспериментального естествознания и марксистского диалектического метода в философии преодолеваются те умозрительно-синтетические истолкования целостности организма, которые господствовали в XIX в. и начале нашего столетия»\*.

Прошло немногим более ста лет после выхода «Педагогической антропологии» К. Д. Ушинского. За это время многое изменилось, мир стал совершенно иным, появился мир социалистический. В этом новом мире проблемы воспитания и образования стали заботой всего народа, созданы исследовательские педагогические учреждения, готовятся в специальных учебных заведениях квалифицированные педагоги, создана педагогическая теория на научно-философской основе — диалектическом и историческом материализме, на великом учении Маркса — Ленина.

В этом мире К. Д. Ушинский, выдающийся представитель педагогической и психологической мысли, по праву считается одним из классиков русской педагогики, сочетавший свои глубокие теоретические исследования с живой, творческой практикой.

\* Б. Г. Ананьев. Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии. «Советская педагогика», 1968, № 1, стр. 23.

**Наследственность, среда и воспитание  
в их воздействии на человека**

Понимание роли наследственности, среды и воспитания в формировании человека — одна из сложнейших проблем ряда наук: биологии, физиологии, философии, психологии, педагогики и др. Конечно, в наше время эта сложнейшая проблема может быть решена с большей научной основательностью, чем во времена К. Д. Ушинского, но для нас важен принципиальный подход к этой проблеме со стороны педагога-демократа.

Известно, что в период подъема общественного движения идеологи передовых классов придавали большое значение проблеме воспитания. Гельвеций, например, утверждал, что для воспитания нет ничего невозможного. Даже Кант с его априорными формами сознания должен был признать, что человек есть то, что из него делает воспитание.

В XIX в. буржуазия, напуганная революционными потрясениями, отрекается от всего прогрессивного. В буржуазной философии, педагогике, психологии начинает утверждаться реакционная теория предопределенности не только соматических данных человека, но и основных умственных, нравственных, волевых и других качеств человеческой личности. Наследственная предопределенность как фатум решает у многих буржуазных ученых судьбу человека. По их мнению, вся судьба ребенка начертана уже в утробе матери и затем в течение жизни лишь развертывается. Воспитание якобы бессильно перед роком наследственности (Шопенгауэр и др.).

Буржуазные ученые пытались развитием естествознания оправдать переход от отрицания наследственности и утверждения всемогущества воспитания к фаталистической предопределенности развития человека наследственностью и бессилию воспитания. Действительная же причина этого явления, несомненно, связана с противоречиями развития классового антагонистического общества, превращением буржуазии в ходе исторического развития из класса прогрессивного в класс консервативный, реакционный, с кризисом буржуазного строя. В конце концов буржуазная педагогика и психология зашли в тупик в попытках решить проблему развития человека и жизни в целом.

Крепостническая Россия первой половины XIX в. с господствовавшим классом дворян-крепостников была ареной распространения реакционных теорий, в которых доказывалось, что дворяне якобы наследственно благородны, они особой породы, «особой крови». Уже в силу этого они-де имеют природное право повелевать, управлять, быть опорой государства.

Занять в этом вопросе другие позиции было большой смелостью в то время для русского ученого.

*Со своих философско-антропологических, в сущности материалистических позиций К. Д. Ушинский решал сложный вопрос о роли наследственности, общественной среды и воспитания в развитии человека.* Он совершенно справедливо утверждал, что правильное понимание этой теоретической проблемы определяет успех практической педагогической деятельности.

К. Д. Ушинский резко критиковал немецких педагогов и психологов Бенеке, Пальмера и Карла Шмидта за их односторонний и метафизический подход к пониманию указанной проблемы. По его словам, Бенеке, отрицавший наследственность и утверждавший, что в человеке нет ничего врожденного, ставил в ложное положение педагога. Но в еще более ложное и опасное положение, утверждал Ушинский, ставил педагога Пальмер, заявлявший, что ложь, воровство и многие другие человеческие пороки врождены и педагог бессилён здесь что-либо исправить. С фантастическими утверждениями выступил Карл Шмидт, каждую наклонность приписывавший строению черепа. «Из чего бы ни происходило, — писал К. Д. Ушинский, — 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 на развитие в человеке чувствований и наклонностей... воспитательная деятельность сама себя подрывает и становится невозможной» (10, 481).

Воспитатель, утверждал наш великий педагог, не должен поддаваться ни растлевающему фатализму, ни безу-

держному волюнтаризму. Он должен изучать своих воспитанников, подмечать их наклонности, ибо все в мире индивидуально, все представляет собой особенность. Наследственность, по справедливому замечанию Ушинского, еще почти не изучена, но совсем отрицать ее невозможно. Это отрицание приведет к тому, что воспитатель наделает массу ошибок, так как совсем перестанет обращать внимание на врожденные индивидуальные особенности детей. В самом нервном организме заложены наследственные особенности, и их нельзя не изучать и не учитывать.

«...Факт наследственности, — писал он, — замечается не только в отношении видимых особенностей тела, но также, и еще гораздо более, тех особенностей, причин которых мы не видим и не знаем, но которые предполагаем в неизвестных нам особенностях организма и более всего нервной системы» (9, 424). Отмечая факт наследственной передачи некоторых болезней, он утверждал, что эти болезни когда-то были все же приобретенными, а не изначально присущи человеку. «...Указывая на эти факты, — писал К. Д. Ушинский, — мы тогда же заметили, что эту наследственность болезней и привычек, как унаследованных самими родителями, так и приобретенных ими, следует приписать наследственности организма, так как наследственной передачи чисто душевных приобретений, наследственности знаний, идей, идеалов, духовных стремлений, мы нигде не замечаем. Все душевное и духовное приобретение человека передается путем сознательной *преемственности*, а не бессознательной *наследственности*» (9, 425).

*По наследству передаются не сами наклонности, а только задатки наклонностей.* Самые же наклонности и страсти так же не могут передаваться наследственно, как и желания, опыт жизни и знания.

К. Д. Ушинский оптимистически подходил к решению вопроса изжития наследственно полученных неблагоприятных задатков, если будет создана здоровая среда, будет хорошо поставлено воспитание. Что касается положительных задатков, то они могут развиваться при благоприятных условиях или же остаться в зачаточном состоянии в неблагоприятных жизненных условиях. «Великий ум не переходит по наследству, как обширная ученость или обширная опытность; хотя дитя может получить в наследство счастливую и сильную нервную организацию,

могущественно содействующую к приобретению знаний и образованию великого ума, но такой счастливый наследник может воспользоваться своим наследством, а может и вовсе не воспользоваться им или промотать его на мелочи» (9, 426).

Воспитатель, утверждал К. Д. Ушинский, не может сваливать все на природу, оправдывать этим свои ошибки в воспитании ребенка. Он должен исходить из того положения, что *у воспитанника нет ни врожденных пороков, ни врожденных добродетелей, но он несет в себе задатки склонностей, которые могут быть развиты или подавлены.* «Руководствуясь такой мыслью, воспитатель не предастся растлевающему фатализму и не свалит на природу того, в чем он, может быть, сам виноват или прямым своим влиянием, или тем, что допустил развиваться тем стремлениям, которые бы никогда не развились, если бы он вступил своевременно в борьбу с ними и отнял у них ту пищу, которая дала им развитие. С другой стороны, руководясь такой мыслью, воспитатель не будет считать возможным одинаковое воспитание для всех и каждого и будет подмечать, какие склонности образуются в ребенке с особенной быстротой и прочностью и какие, напротив, встречают сопротивление к своему образованию в самой природе» (10, 482).

*Решающее влияние, отмечал педагог-демократ, на развитие человека, на формирование его подлинно человеческих качеств оказывает не наследственность, а внешние влияния — среда и воспитание.* Внешние воздействия, оказывая огромное влияние на развитие личности, открывают для воспитания огромные возможности. «Во всяком случае, — подчеркивал К. Д. Ушинский, — влияние внешних впечатлений в образовании характера человеческого, и даже его гения, так громадно, что для воспитания открывается такое обширное поле деятельности, которого оно в настоящем своем состоянии и обозреть не может» (10, 483). Признание наследственных задатков не только не снижает роли воспитания и воспитателя, а, наоборот, делает воспитательную деятельность целеустремленной. У воспитателей нет оснований считать себя бессильными в борьбе с отрицательными задатками наследственности и успокаиваться той мыслью, что плохая воспитательная мера будет исправлена самой природой. «Воспитатель всегда должен быть убежден, что сила воспитания так ве-

лика, что ею во всем объеме он и воспользоваться не может» (10, 484).

Воспитание и вообще жизнь со всеми своими влияниями, подчеркивал К. Д. Ушинский, может сильно изменить врожденные особенности человека. Воспитатель не может не учитывать в ребенке существующие склонности. Он может и должен каждой врожденной склонности дать надлежащее направление.

Прирожденные данные — это лишь одна сторона развития человека. Без «телесной природы» он немислим, однако, по мнению Ушинского, человека делает тем или иным — хорошим или плохим, волевым или безвольным, нравственным или безнравственным — жизнь в самом широком смысле слова, куда существеннейшей частью входит и воспитание. Он замечает, что изречение древних «в здоровом теле — здоровый дух» может быть подвергнуто сильному сомнению. Если принять за идеал душевного здоровья человека великий ум и великий характер, можно назвать великих людей, имевших здоровую душу в больном теле. Припомните, говорит Ушинский, Гоголя, Белинского: эти замечательные люди с тяжелым физическим недугом отличались великим умом и характером. «...Можно также указать на бесчисленное множество здоровеннейших господ с самою ничтожною душевною деятельностью и с самыми ничтожными ее результатами. И не только к умственному богатству, но и к характеру не может быть приложена эта знаменитая поговорка. Не видим ли мы часто слабых и больных людей, выказывающих несомненное геройство и твердость, и здоровых и сильных, обнаруживающих постыдную трусость и ничтожество характера?» (9, 451).

Со своих антропологических позиций К. Д. Ушинский утверждал, что человек — часть природы и кое-что его роднит с животным миром. Однако человек везде является для нас человеком, а не животным. Хотя ему и свойственны некоторые общие с животным миром физиологические свойства и инстинкты, но в силу ряда обстоятельств они у человека дают качественно другие результаты, чем у животных. Животные удовлетворяют потребности при помощи приспособлений, которые вырабатывались биологически и сохраняются путем наследственной передачи помимо сознания. Совершенно другое происходит у человека в процессе его развития. Ему приходится

*сознательно* вырабатывать свои приспособления, усваивая человеческий опыт, знания, умения. *Следовательно, заключает Ушинский, ход приспособления у человека принял совершенно новое направление, принципиально отличное от всего органического мира. Решающая роль здесь принадлежит не органической наследственности, а исторической преемственности человеческих поколений, усвоению новым поколением достижений культуры, техники, выработанных предыдущими поколениями.* В каком бы диком, самом первобытном состоянии, по его убеждению, ни рассматривать человека, всегда создается подозрение, что характерные факты его жизни уже не есть первичные, что в них многое изменено человеческой особенностью.

Удовлетворение даже одних и тех же инстинктов человеком и животным проходит по-разному. Человек *осознает* результаты инстинктивной деятельности. «Человек, руководимый инстинктом, создает общество, но потом, сознавая пользу общества для себя и его необходимость для всех людей, живущих и будущих, видоизменяет это общество сообразно своему пониманию, видоизменяет до того, что с первого раза кажется даже странным приписать основу этой чисто рассудочной работы «слепому инстинкту...» (9, 83). Любое тонкое духовное чувство человека в своей основе имеет естественную основу, органический инстинкт. Именно этот, по образному выражению Ушинского, «великий голос природы» говорит всему живому, что оно только часть мира и что его бытие и благополучие обусловлены целым миром. История развития человека — это длительный процесс, все более и более отдаляющий его от животного мира, процесс преобразования животных инстинктов в «разумную идею», выражающуюся в «разумных потребностях». Этот процесс связан со всем общественным развитием человека, но решающее значение имеет *активная деятельность самого человека*, материальная и духовная, дающая ему возможность не просто приспособливаться к среде, но приспособливаться активно.

Человек делается тем, чем он становится, в результате влияния всей жизни в самом широком смысле этого слова, в том числе и воспитания. *Это процесс не пассивного приспособления, подобно животным, а активного воздействия на среду.* Социальное сообщество могло воз-



никнуть только тогда, когда появились качества, свойственные только человеку, и их Ушинский называет духовными. У человека появляется язык как средство общения, наука и искусство. «Наука и искусство, — писал Ушинский, — возникают, когда накопление капиталов и изобретение орудий облегчают уже труд человека по удовлетворению потребностей телесной жизни...» (10, 540).

Признавая жизнь решающим фактором в развитии и формировании человеческой личности, обосновывая это правильное положение, К. Д. Ушинский решительно возражал Г. Спенсеру, пытавшемуся доказать, что человек якобы приспосабливается к условиям жизни подобно животным, пассивно. С точки зрения К. Д. Ушинского, человек не может игнорировать те условия, в которых он родился и растет, но приспосабливается он к среде присутствующим ему активным образом. Животным свойственна лишь наследственная передача приспособления. Например, «ласточка, никогда не выдавшая, как выют гнездо птицы ее породы, начнет вить его, когда придет пора, точно так же, как вили ее родители, если только у ней не будет недостатка в материалах. Следовательно, — утверждал К. Д. Ушинский, — приняв мысль Дарвина, что искусство вить гнезда, врожденное ласточке, есть сумма множества последовательных приспособлений, мы должны заключить, что эта сумма могла образоваться только при органической наследственности сделанных приспособлений» (9, 381).

Принципиально по-другому идет приспособление к условиям жизни у человека. Оно, по словам Ушинского, определяется не органической наследственностью, а исторической преемственностью, для чего характерно активное воздействие на среду. Предшествующие поколения оставляют после себя определенные жизненные, общественные условия, и новые поколения не могут их не учитывать. Однако они призваны продолжать развитие. *Активность человека как существа общественного направляется на дальнейшее совершенствование достигнутого в развитии общества, и вместе с тем она обусловлена результатами предшествующего.* Человек не может по произволу, без учета реальных возможностей изменять обстоятельства.

К. Д. Ушинский тем самым далеко ушел не только от Спенсера, но от всех тех, кто рассматривал человека как пассивный продукт среды. Если бы человек пассивно при-

способливался к среде и не изменял ее, то, по мнению Ушинского, невозможен был бы никакой прогресс, не было бы движения вперед. «Вот почему, приписывая немаловажное значение влиянию произвольных усилий, оказываемых человеком на изменения в своем собственном организме, мы никак не ожидаем, подобно некоторым мечтателям, чтобы эти усилия могли со временем ускорить до чрезвычайной степени движения человека, дать ему громадную физическую силу или вырастить ему крылья. Сила человека — его паровые машины; быстрота его — паровозы и пароходы; а крылья уже растут у человека и развернутся тогда, когда он выучится произвольно управлять движением аэростатов. Он и теперь уже бежит быстрее оленя, плавает лучше рыбы и скоро, вероятно, будет летать неутомимее птицы. *Ход приспособлений к условиям жизни принял у человека, следовательно, совершенно новое направление, чуждое другим организмам земного шара*» (9, 382—383).

Мы знаем, что французские материалисты-просветители не могли выйти из заколдованного круга всемогущего влияния среды на человека и не понимали активной роли человека в изменении среды. К. Д. Ушинский ближе их подошел к правильному решению этого вопроса. Не наследственность является определяющим фактором в развитии человеческой личности, а общественная жизнь и деятельность человека, в которых особое место К. Д. Ушинский отводит воспитанию. Оно оказывает влияние на все стороны человеческой деятельности, и развитие человека происходит в прямой зависимости от воспитания. Однако как бы велико ни было влияние воспитания на развитие отдельного человека и общества в целом, хотя в воспитании и кроется «великая тайна усовершенствования человеческой природы», оно само по себе, взятое изолированно от других условий жизни, не может иметь решающего значения. *Воспитание тогда играет большую роль, когда отвечает интересам развития общества, служит обществу, а не стоит вне его.* Не воспитание определяет характер развития общества, а общественные условия определяют характер, содержание и направление воспитания. «Не педагогика и не педагоги, — подчеркивает К. Д. Ушинский, — 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... Система общественного 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» (2, 165—166).

Нельзя не отметить прогрессивную и плодотворную в научном отношении мысль К. Д. Ушинского о том, что *всестороннее развитие всесторонних возможностей человека — процесс не спонтанный, что это результат воспитания и влияния среды, прежде всего общественной.*

Возникновение и развитие воспитания, по словам Ушинского, можно понять только с позиций понимания человека как существа социального.

Г. Спенсер в своих работах «Статьи о воспитании», «Воспитание умственное, нравственное и физическое» пытался доказать, что жизнь человека — это приспособление внутренних его состояний к внешним. Внешняя среда вызывает в организме изменения, позволяющие ему приспособиться к внешней среде и выжить «в борьбе за существование». Сознание человека — это, по Спенсеру, тоже форма приспособления, а воспитание — часть биологии. К. Д. Ушинский выступил против попыток Спенсера рассматривать воспитание в чисто биологическом плане, как результат организованного приспособления человека к естественной среде. «Природа является у Спенсера какой-то волшебницей, — писал К. Д. Ушинский, — которая не только с любовью отыскивает в мире разные отношения и переходит от простых к самым сложным, но и находит средства приноравливаться к ним в организмах. Это приноравливание выражается не только в том, что основная раздражительность дает начало различным чувствам, но в ней же причина усовершенствования в прогрессе каждого чувства» (3, 427).

В природе человека наш великий педагог видел неограниченные возможности развития. *Одним из важнейших средств его он считал воспитание, совершенствующееся, в свою очередь, в результате познания человека.* Здесь мы уже в рамках педагогической антропологии видим диалектический подход к проблеме взаимозависимости и взаимообусловленности воспитания и развития, подход строго научный. «...Мы уверены, — отмечает Ушинский, — что воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвигать границы человеческого развития».

нуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных. По крайней мере, на эту возможность ясно указывают и физиология и психология» (8, 24).

Доказывая, что воспитание по своему происхождению явление *общественное*, а не биологическое, К. Д. Ушинский писал: «Воспитательная деятельность, без сомнения, принадлежит к области разумной и сознательной деятельности человека; само понятие воспитания есть создание истории, в природе его нет» (2, 19). Воспитание присуще только человеческому обществу и возникло как результат удовлетворения его потребностей.

«Аристотель очень метко говорил, — отмечает К. Д. Ушинский, — что человек, не нуждающийся в обществе людей, — не человек, но или животное, или бог. К этому однако же следовало бы прибавить, что человек, не вносящий в общество своей самостоятельности, равняется нулю, стоящему с левой стороны цифр, а человек, не признающий в обществе ничего, кроме своей собственной мысли, желает один быть единицей с тем, чтобы все другие оставались нулями с правой стороны единицы. Дело же воспитания в этом отношении состоит именно в том, чтобы воспитать такого человека, который вошел бы самостоятельной единицей в цифру общества» (10, 529). Если человек, желая проявлять свою самостоятельность, не обращает внимания на самостоятельность других, то в этом случае никакой общественности не достигается и само общество разрушается. Если человек не вносит ничего самостоятельного в общество, то общественности также не получится. Если все люди станут так поступать, подчеркивал великий педагог, общества не будет, и каждый станет просто стадным человеком, который последует за кем угодно и куда угодно. «Общество есть соединение самостоятельных личностей, в котором по принципу разделения труда сила общества увеличивается силой каждого и сила каждого силой общества» (10, 529—530).

Само собой разумеется, что в обществе, разделенном на антагонистические, враждебные друг другу классы, совершенно невозможно было осуществить изложенные К. Д. Ушинским положения, однако мысли, высказанные им по этому вопросу, представляют значительный научный интерес. Проблема воспитания активной личности является важнейшей в наши дни, и она успешно решается в условиях нового, коммунистического общества.

## Педагогика в ее обширном смысле

К определению сущности науки К. Д. Ушинский подходил с первых шагов своей педагогической деятельности в Ярославском лицее. В речи «О камеральном образовании» он писал, как уже отмечалось ранее, что предмет науки должен быть самобытен, иметь такие законы, которые не мог бы изменить произвол человека и которые развивались бы из самой сущности предмета науки. Мир един, а поэтому существует единая наука, но мир многообразен и разносторонен. «Наука одна, но каждая из ее частей, приложенная к какому-нибудь предмету, образует особый отдел и получает особое имя» — это изречение Платона Ушинский приводит в подтверждение своих взглядов на единство мира и его отражение в науке (1, 183). Наука должна иметь «предмет, существующий самостоятельно, имеющий свою организацию и свои законы, который действует в мире по внутренним своим законам, следовательно, такой предмет может сделаться предметом науки» (1, 180).

К. Д. Ушинский правильно утверждал, что наука стала возникать лишь тогда, когда человек уже мог удовлетворять свои первые материальные потребности в пище, одежде, жилье. По его мнению, после этого развивалось теоретическое мышление. Наука — отражение внешнего мира через понятия, которые формируются в результате обобщения свойств и качеств отдельных предметов. В человеческом мышлении, подчеркивал К. Д. Ушинский, все общее, даже единичные представления о единичных предметах принимают общий характер. «В мире нет вообще треугольника, как и нет вообще животного, нет дерева, нет дома и т. д., а между тем понятия эти в нас существуют и заменяют собою для нашего мышления действительный мир, весь состоящий из единичностей» (8, 449).

Понятие, по утверждению К. Д. Ушинского, является соединением в одну ассоциацию одинаковых атрибутов, взятых из многих единичных представлений. Понятия могли появиться в результате обобщения и абстрагирования отдельных явлений внешнего мира. *Отраженная та или другая сторона внешнего мира, обобщенная и абстрагированная, является предметом науки.* Существенный признак любой науки — объективное отражение самого предмета, выраженное в форме определенных идей,

принципов, законов. Эта мысль К. Д. Ушинского абсолютно верна. Идеалистическая точка зрения на сущность науки, ее характер и назначение ему чужда. Он резко выступает против агностицизма Канта, против позитивизма Спенсера, против педагогических и психологических положений Гербарта и Бенеке. «Истинная мысль, — правильно утверждал он, — не есть мнение о вещи, но понятие самой вещи; наука должна открывать человеку глаза на явления внешнего мира, а не предаваться бесплодным сожалениям и утопиям... Единственным критерием для вещи есть сама вещь, а не наше понятие о ней; единственным основанием критики... должен быть тот принцип, который развивается обществом, а не какое-нибудь внешнее явление или внешнее мнение» (1, 201).

И до Ушинского, и в его время, и сейчас в буржуазном мире делаются попытки примирить науку и религию. Педагог-демократ самым решительным образом возражает против какого-либо примирения науки и религии. Религиозное и научное мирозерцания исключают друг друга. «Нужно ли доказывать, 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, основывается на определенных знаниях, а не на неопределенных чувствованиях?» — так заявлял К. Д. Ушинский в «Педагогической антропологии», своем последнем фундаментальном труде (9, 559). Тех же позиций он придерживался и в начале своего педагогического пути. В речи «О камеральном образовании» он со всей определенностью заявлял, что «наука не имеет права смотреть на человека как на существо двух миров, наука не начинается с верований» (1, 140), «ей принадлежит человек и человечество земли; человек неба принадлежит религии» (1, 189).

Факты, практика — вот основные критерии науки. Подлинная наука должна открывать путь опыту и проверяться им. «...Не должно увлекаться теорией слишком далеко, как бы ни привлекательна была даль, в которую она нас манит: должно, по возможности, защищаться от нее фактами, сохраняя уверенность, что и без того она увлечет нас непременно далее того, чем мы можем идти, не спотыкаясь» (2, 374). *Подлинная наука, возникшая из потребностей общества, основанная на опыте, раскрывая для ума содержание фактов, служит обществу.*

Наука призвана помогать практике, служить ей и вести ее за собой, облагораживать человека, все дальше и дальше уводя его от животного состояния. Наука призвана служить благоденствию народа, способствовать удовлетворению его духовных и материальных потребностей.

Но это вовсе не означает, что практическое назначение науки состоит в том, чтобы излагать такие истины, которые и без научного анализа всем известны при первом взгляде на предмет. «...Зачем, например, с большой важностью проповедовать с кафедры, — указывал К. Д. Ушинский, — как должно ставить и красить фонарные столбы и т. п.?.. Оставьте здравому смыслу каждого отражать и соображать те внешние обстоятельства, в которых судьба поставит его деятелем, если не хотите, чтобы ему опошлела наука, толкующая о пустяках... Наука границами своими должна прямо соприкасаться с жизнью, но не должна падать в грязь ее. Трудно выразить уныние молодого человека, когда он и в науке встречает те же мелочи, какие в обыкновенной жизни цепляются за него, как репейник за платье» (1, 229—230).

К. Д. Ушинскому чужд метафизический подход к науке. Великий педагог рассматривал внешний мир в его движении и изменении. Догматам в науке, утверждал он, нет места, их место в религиозных верованиях. Объективный мир, подчеркивал он, многогранен и подвергается все большему и большему изучению, появляются новые отрасли научных знаний, происходит дифференциация наук, и более молодые отрасли научных знаний не сразу определяют свой предмет, свои особенности и еще не отличаются глубиной проникновения в сущность вещей. *Любая отрасль научных знаний должна быть содержательна, а не заниматься описанием чисто внешних и поверхностных явлений. Познать — значит понять сущность явления.* За поверхностность, за односторонность он резко критиковал немецкую идеалистическую философию, психологию и педагогику.

К. Д. Ушинский, уделяя особое внимание взаимоотношениям теории и практики, с большой горечью констатировал огромный разрыв между ними в условиях своего времени. Теория, наука им не мыслились в отрыве от жизни, они отражают жизнь, определяются в своем развитии жизнью. Для него они не абстракции, порожденные человеческим духом и определяющие цель жизни, а сама че-

ловеческая деятельность, обобщенная мышлением. *Наука, по Ушинскому, теснейшим образом связана с жизнью, и жизнь ставит перед ней практические цели.*

В своих лекциях о камеральном образовании К. Д. Ушинский отмечал значение разделения труда, но не смог подойти к этой проблеме с научно-классовых позиций. Он не смог выявить подлинных причин разрыва между теорией и практикой, хотя убедительно показывал это общественное зло. Он не дошел до понимания, что в условиях любой общественно-экономической эксплуататорской формации наука отделяется от труда, интеллектуальный труд — от физического; что труд человека становится все более и более односторонним и узкоспециализированным; что в условиях антагонистического общества разделение труда приводит неизбежно к тому, что духовная и материальная деятельность достается на долю различных социальных классов.

Всю область человеческих знаний К. Д. Ушинский делит на три большие группы: науки о природе, науки об истории развития человеческого общества и науки о человеческом разуме, мышлении. Подлинные науки являются общим достоянием человечества. Если мы замечаем национальные оттенки в науке, то они чувствуются только в отработке и изложении научных данных. «Каждый образованный народ только тогда имеет значение в науке, когда обогащает ее истинами, которые остаются такими для всех народов. И наоборот, какую пользу науке мог бы принести народ, создавший свою особенную народную науку, непонятную для других народов? Могла ли бы, наконец, идти наука вперед, если бы каждый народ создавал для себя особую науку, не усваивая результатов, добытых его предшественниками и современниками?» (2, 70).

Таков подход К. Д. Ушинского к пониманию сущности и назначения науки в человеческом обществе и таковы его критерии в подходе к ней.

Исходя из своих совершенно правильных положений о возникновении науки, ее роли в человеческом обществе, педагог-демократ переносил эти взгляды и на *педагогическую теорию и практику*. «Спор между теорией и практикой, — писал он, — спор очень старый, который, наконец, умолкает в настоящее время, сознавая свою неосновательность. Война между практиками и теоретиками, меж-



ду поборниками опыта и поборниками идеи, приближается к миру, главнейшие условия которого уже обозначились. Пустая, ни на чем не основанная теория оказывается такой же никуда не годной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует идея. Теория не может отказаться от действительности, факт не может отказаться от мысли. Но, увы, спор этот, еще не совсем умолкший и в науке, часто слышится в жизни, и в особенности в деле воспитания» (2, 17).

К. Д. Ушинский с сожалением отмечал, что в его время исключительно редко можно было встретить учителей, имевших собрание сочинений классиков педагогики. «...Чаще встречали мы, — писал он, — таких педагогов-практиков, которые с презрением отзывались о педагогической теории и даже питали какую-то странную вражду к ней, хотя самые имена главнейших ее деятелей были им вовсе неизвестны или известны только по слуху» (2, 17).

К. Д. Ушинский высмеивал тех «теоретиков» педагогики, которые излагали свои положения в отрыве «от пестроты жизненных явлений», стараясь тем «возвыситься от абстрактных начал воспитания», изображали жизнь идеальной, без учета сложности жизненных явлений, условий общественной среды, социальных отношений. Он имел при этом в виду тех, кто обосновывал официальную политику самодержавия в области народного образования. Без учета всей «пестроты жизни», отмечал К. Д. Ушинский, педагогика не могла правильно развиваться. Приспособление ее к установившемуся общественному режиму России того времени, режиму деспотическому, было неприемлемо для просветителя-демократа.

До К. Д. Ушинского и после него педагогику определяли как науку о воспитании детей. *У него предмет воспитания — человек.* Эту мысль К. Д. Ушинский проводит строго последовательно во всех своих основных работах, уделяя, конечно, особое внимание воспитанию детей. Совершенно не случайно он свою фундаментальную работу назвал «Человек как предмет воспитания». Но дело не только в названии работы, но и в раскрытии ее содержания. В ней речь идет о человеке как целостной личности независимо от возраста.

Современная К. Д. Ушинскому педагогика находилась, как это он отмечает и сам, в зачаточном состоянии. При-

ступая к теоретической разработке педагогических проблем, К. Д. Ушинский увидел, что педагогическая литература в России была крайне бедна и бессодержательна: «...две-три слабые попытки педагогических курсов, мало кому известные, ни одного сколько-нибудь замечательного сочинения, не только оригинального, но даже переводного, десятка два педагогических статей, из которых бо́льшая часть принадлежит к числу речей, сказанных *ex officio*\*, ни одного педагогического журнала» (2, 15).

Педагогика, по словам Ушинского, развивалась крайне медленно, потому что народное образование находилось в загоне, его собственно почти не было, а если и существовало, то в самом элементарном виде. Кроме того, отмечал Ушинский, очень слабо были развиты науки о человеке, из которых педагогика должна черпать данные для понимания законов воспитания. В педагогике, утверждал он, больше голословных наставлений и очень мало установлено законов. Совершенно недостаточно обобщается педагогический опыт, который к тому же весьма мал в силу слабого развития народного образования. «Всякая наука основана на опыте, раскрывающем для ума содержание факта. Но не собрание опытов составляет науку, а только те законы, которые выясняются опытом; таких же законов педагогика насчитывает весьма мало, да и те принадлежат другим наукам» (2, 132).

Педагогика развивалась, по мнению К. Д. Ушинского, крайне медленно и потому, что к проблемам воспитания не было привлечено общественного внимания. Общество было занято чем угодно, но только не тем, чтобы на научной основе воспитывать подрастающее поколение. Общественно-педагогическое движение, привлекавшее внимание передовых людей к проблемам воспитания, было в конце концов заглушено сверху, правительством.

К. Д. Ушинский не терпел в педагогике бессодержательных кабинетных теорий, так же он относился и к узкому практицизму. *Педагогическая практика без теоретических основ, отмечал он, не может дать положительных результатов.* Определение целей воспитания, содержания образования, методов и организационных форм учебно-воспитательного процесса невозможно установить чисто эмпирически. Подчеркивая огромное значение педагоги-

\* *Ex officio* (лат.) — по должности, по обязанности.

ческого опыта, практики, он утверждал, что *опыт можно передать только в обобщенном виде*. В порядке ремесленного опыта можно непосредственно передать умения и навыки, но в великом деле воспитания ремесленничество только вредит, вносит застой и формализм, сковывает и умерщвляет творчество, не дает возможности развивать творческие силы воспитанников. Учитель, пользующийся простым переносом чужого опыта в свою работу, никогда не будет способен раскрыть способности и задатки своих воспитанников, не выработает убеждений у своих питомцев.

«Практика, факт — писал К. Д. Ушинский, — дело единичное, и если в воспитании признавать дельность одной практики, то даже и такая передача советов невозможна. Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт, если только это не передача тех старушечьих рецептов, в которых говорится: «Ты, мой батюшка, возьми эти слова, напиши их на бумажке, а потом сожги и пепел выпей с водой против утренней зорьки, и там увидишь, что выйдет». Неужели искусство воспитания может упасть в такую темную, бессознательную область предрассудков, поверий и фокусов, а такова судьба его, если оно будет предоставлено единичной практике каждого» (2, 19—20).

Эти мысли К. Д. Ушинского сохраняют все свое значение и для нашего времени.

Только осмысленный, продуманный опыт, прошедший через голову и сердце педагога, становится его приобретением. *Педагогический опыт, не освещенный теорией, не может быть творческим*. «Как и везде, так и в области педагогической деятельности наука должна руководить опытом, опыт, руководимый наукой, поверять и оправдывать практичность ее наблюдений и выводов. Только от дружного, гармонического действия науки и опыта зависит успех педагогической деятельности» (Арх., 2, 80—81).

С душевной болью и горечью К. Д. Ушинский констатировал, что в университетах России были факультеты медицинские, камеральные, но отсутствовали педагогические и педагоги по-настоящему нигде не готовились. Люди больше заботились о своем здоровье и своем кармане, отмечал великий педагог, и не заботились о хорошем воспитании. «Мы сохраняем твердое убеждение, — писал он, — что великое искусство воспитания едва только на-

чинается, что мы стоим еще в преддверии этого великого искусства и не вошли в самый храм его и что до сих пор люди не обратили на воспитание того внимания, какого оно заслуживает» (8, 36). Педагогу, подчеркивал К. Д. Ушинский, нужны специальные знания, прежде всего педагогические, изложенные в определенной системе. Кажущаяся легкость воспитания требует многих качеств от воспитателя, но никакие качества без научной подготовки не дадут необходимого педагогического эффекта. Нельзя человека, изучившего лишь несколько учебников педагогики, считать теоретически подготовленным к педагогической деятельности. К. Д. Ушинский собирался, но не успел написать такую педагогику, которую «нельзя выучить», в которой будут даны не рецептурные советы и наставления, а обобщенный, принципиальный, строго научный материал.

Развитию научной педагогики, по замыслу К. Д. Ушинского, должна была содействовать антропология, в том виде, как он ее понимал.

«Все, — писал он, — что споспешествует приобретению педагогами точных сведений по всем тем *антропологическим* наукам, на которых основываются правила педагогической теории, содействуют и выработке ее» (8, 27). В обществе была распространена, по словам Ушинского, педагогика «в тесном смысле, как собрание воспитательных правил», — знанием же ее одной нельзя руководствоваться в великом деле воспитания человека. Эти воспитательные правила должны быть соединены с антропологическими знаниями, выведены из них. Тогда только считал К. Д. Ушинский, будет действительная научная основа для воспитательной деятельности — «педагогика в обширном смысле».

Самым решительным образом выступая против голого эмпиризма, вульгарного практицизма и рецептурности в педагогике, К. Д. Ушинский разъяснял, что правил может быть бесконечное количество, но проку от них мало. Дело совсем не в изучении правил, а в том, что надо знать научные основы, из которых правила вытекают. Только знание научных основ педагогики дает возможность творчески решать сложные проблемы формирования человека. Ученики не походят один на другого, и нельзя поэтому пользоваться какой-то общей для них педагогической рецептурой. Он советовал поэтому педагогам изучать физи-

ческую и душевную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства, историю педагогических учений, выработать себе ясную положительную цель воспитания и идти неуклонно к ее достижению, руководствуясь приобретенным знанием и своим собственным благоразумием. «...Мы полагаем, — утверждал он, — что лица, берущиеся за преподавание педагогики, должны очень хорошо понимать, что выучивание педагогических правил не приносит никому никакой пользы и что самые правила эти 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» (8, 57).

Автор *«Педагогической антропологии»* особенно подчеркивал необходимость отличать педагогику в обширном смысле от педагогики в тесном смысле. Педагог, по-настоящему образованный, владеет педагогикой в обширном смысле. «Мы особенно настаиваем, — писал К. Д. Ушинский, — на этом различии, потому что оно очень важно, а у нас, как кажется, многие не сознают его с полной ясностью. По крайней мере, это можно заключить из тех наивных требований и сетований, которые нам часто удавалось слышать. «Скоро ли появится у нас порядочная педагогика?» — говорят одни, подразумевая, конечно, под педагогикой книгу вроде «Домашнего учебника» (8, 14).

Весьма нетрудно, утверждал К. Д. Ушинский, изучить одни правила воспитания, однако воспитание, это сложное общественное явление, требует использовать законы науки, на которых основываются правила. *Педагогика без опоры на философию, физиологию и психологию не может развиваться, останется голой рецептурой.* Только воспитатель, знающий законы развития человека, может рассчитывать на успех в своей деятельности. С большой иронией К. Д. Ушинский писал о тех преподавателях педагогики, которые читают ее курс не на глубокой методологической основе, а в виде правил и советов. «Положение выходит еще комичнее, — отмечал он, — когда открывается где-нибудь кафедра педагогики. Слушатели ожидают нового слова, и читающий лекции начинает бойко, но скоро бойкость эта проходит: бесчисленные прави-

ла и наставления, ни на чем не основанные, надоедают слушателям, и все преподавание педагогики сводится мало-помалу... *на нет*. Во всем этом выражаются самые младенческие отношения к предмету и полное несознание различия между *педагогикою в обширном смысле*, как собранием наук, направленных к одной цели, и *педагогикою в тесном смысле*, как теориею искусства, выведенною из этих наук» (8, 14).

Идеи естественных наук и наук о душе, утверждал К. Д. Ушинский, должны с детства соединяться в воспитании человека, хотя строго научная теория образования и воспитания использует данные не только философии, физиологии и психологии, но и других наук, изучающих человека и человеческое общество.

Воспитательная деятельность, как и всякая разумная человеческая деятельность, имеет свой предмет, цель и средства. Предметом воспитания, а это значит и предметом педагогики является, по определению К. Д. Ушинского, «правильное развитие человеческого организма во всей его сложности, в его растительных, животных и чисто человеческих процессах». В этом определении предмета педагогики с антропологических позиций необходимо отметить важное утверждение: предметом педагогики (воспитания) является правильное развитие человеческого организма не в строго детском его возрасте. Дальнейшее пояснение К. Д. Ушинского не вызывает по этому поводу никаких сомнений. «Всякое развитие, — утверждает он, — совершается во времени и имеет свои периоды». К периодам человеческого развития он относит младенчество, детство, отрочество, юность и возмужалость (10, 33). Воспитывается и развивается индивид и для него самого, и для общества.

Главную основу педагогики в обширном смысле слова составляет «изучение человеческой природы в ее вечных основах, в ее современном состоянии и в ее историческом развитии» (8, 664). В этом антропологическом утверждении важно отметить подход к человеку как к целостному организму и историческому процессу становления человека. Такой подход дает возможность избежать односторонности и узости в воспитании. *Пределы воспитания здесь даны в условиях душевной и телесной природы человека и в условиях влияния общественной среды.*

*Педагогика как научная основа воспитания и образо-*

вания призвана организовывать процесс формирования и развития человека и управлять этим процессом. Без знания закономерностей физического и духовного развития человека здесь обойтись нельзя. Эти закономерности изучают физиология и психология. В свою очередь, педагогический процесс дает обильный материал для физиологов и психологов.

Практическая педагогическая деятельность предполагает предварительное знакомство со строением и развитием человеческого организма, знакомство с физиологией. «Читая физиологию, на каждой странице мы убеждаемся в обширной возможности действовать на физическое развитие индивида... Из этого источника, только что открывающегося, воспитание почти еще не черпало. Пересматривая психические факты, добытые в разных теориях, мы поражаемся едва ли еще не более обширную возможностью иметь громадное влияние на развитие ума, чувства и воли в человеке, и точно так же поражаемся ничтожностью той доли из этой возможности, которою уже воспользовалось воспитание» (8, 36).

Вместе с тем великий педагог с горечью отмечал, что современная ему физиология была оторвана не только от педагогики, но и от психологии. «Весьма странно, — писал он, — то презрение, с которым иные физиологи относятся к психологии. Неужели трудно понять, что вся физиология нервной системы находится в такой зависимости от психических самонаблюдений, что физиолог, говоря о чувствах, желаниях, произволе и т. п., должен, по крайней мере, иметь определенное понятие о том, что он говорит? Психологическое невежество многих физиологов и есть главная причина тех ложных мирозерцаний, которых насоздавалось в последнее время такое множество» (8, 271—272).

Задача педагогики, писал Ушинский, «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 удобообозреваемую систему, которую без больших трудов мог бы усвоить каждый педагог-практик и тем избежать односторонностей, нигде столь не вредных, как в практическом деле воспитания» (8, 29). Однако физиология и психология, давая для пе-

дагогики фактический материал, не заботятся о приложении фактов и выводов к воспитанию и образованию.

В третьем томе своей «Педагогической антропологии», к которому автор собрал материалы, но не успел его завершить, он собирался систематически изложить те педагогические меры, правила и наставления, которые вытекают из рассмотренных им «явлений человеческого организма и человеческой души».

Большая часть первого тома «Педагогической антропологии» К. Д. Ушинского и весь второй том посвящены изучению психологических проблем. К этому следует добавить ряд других его работ, особенно «Вопрос о душе в его современном состоянии» и подготовительные материалы к третьему тому «Педагогической антропологии». Но дело не в количестве страниц, а в новом подходе к психологии, как общей, так и педагогической.

Уделяя большое внимание психологии, К. Д. Ушинский видел ее слабости в решении многих проблем. Педагогическая теория и практика, по его убеждению, должны основываться на психологии, но для этого психология сама должна стать наукой. На большом фактическом материале из области физиологии К. Д. Ушинский показал, что физиология дает богатый и содержательный материал для научно обоснованной педагогической деятельности, чего, «к сожалению, никак нельзя сказать... о сведениях психологических, что зависит, главным образом, от двух причин: *во-первых*, от того, что сама психология, несмотря на неоднократное заявление о вступлении ее на путь опытных наук, еще до сих пор продолжает более строить теории, чем изучать факты и сличать их; *во-вторых*, от того, что в нашем общественном образовании давно уже философия и психология находятся в забросе, что не осталось без вредных влияний на наше воспитание и было причиною печальной односторонности во взглядах многих воспитателей» (8, 28).

Но если науки, на основе которых строится теория воспитания, далеки от совершенства, то это совсем не означает, утверждал К. Д. Ушинский, что надо ждать, пока эти науки усовершенствуются. Вместе с совершенствованием наук будет совершенствоваться и теория воспитания. Критерием любой науки К. Д. Ушинский считал действительность — и педагогическая действительность дол-



*жна стать также источником научного знания и научных принципов психологии.*

К. Д. Ушинский, рассматривая науку частью действительности, считал необходимым приблизить науку к потребностям народа, общества. Теория воспитания с ее психофизическими основами, по его замыслу, должна быть использована для организации воспитания народа. К. Д. Ушинский отмечал, что психология должна стать наукой о душевных явлениях, заниматься делами земными и избавиться от аристократизма. Любая наука должна избегать «чуждых, не совсем понятных терминов», благодаря чему она избежит «той аристократической замкнутости, которая вредит ей самой столько же, сколько ее поступлению в массу общечеловеческих сведений, что должно составлять окончательную цель всякой дельной науки. В замкнутом доме легко разводятся сырость и плесень. Особенно это замечание применимо к психологии: уединяя себя чуждыми словами от общего понимания, она сама по себе лишает возможности черпать из того великого источника наблюдений над душевными явлениями, который скрывается в языке народа» (8, 597).

К. Д. Ушинский проанализировал критически все основные для своего времени психологические системы. В период острых споров по проблемам воспитания и образования психология как наука не затрагивалась. К. Д. Ушинский объяснял это тем, что в то время не было ни одного сколько-нибудь основательного психологического сочинения, ни оригинального, ни переводного.

Без знания психических процессов как в плане онтогенетическом, так и филогенетическом нельзя научно руководить учебно-воспитательным процессом. Придя к такому убеждению, К. Д. Ушинский взялся за критическое освоение психологии как существенной части своей педагогической антропологии.

Результат получился для него неутешительный:

«Мы пришли к убеждению, что все эти теории страдают теоретической самонадеянностью, объясняя то, что еще нет возможности объяснить, ставя вредный признак знания там, где следует сказать еще простое *не знаю*, строя головоломные и утлые мосты через не изведенные 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. Нам казалось, что все эти теоретические увлечения, *совершенно необходимые* в процессе образования науки, должны быть оставлены, когда приходится пользоваться результатами, добытыми наукою, для приложения их к практической деятельности... И если нам приходится не разрабатывать науку, а иметь дело с действительными предметами действительного мира, то часто мы бываем вынуждены поступать своими теориями требованиям действительности, в уровень которой не выросла еще ни одна психологическая система. В педагогиках, написанных психологами, каковы педагогика Гербарта и Бенеке, мы часто с поразительной ясностью можем наблюдать это столкновение психологической теории с педагогической действительностью» (8, 41).

С такой психологией, которая не стала «в уровень действительности», нельзя было подходить теоретически к процессу формирования человека. Существенным фактором слабой разработки психологии К. Д. Ушинский считал, что она медленно переходила на научные позиции, вытекающие из фактов и наблюдения. Он отмечал, что современная ему психология, несмотря на неоднократные заявления ученых-психологов о вступлении ее на путь опытных наук, предпочитала умозрительно строить свои теории, чем изучать факты и сличать их. Это утверждение К. Д. Ушинского перекликается с высказыванием В. И. Ленина в работе «Что такое «друзья народа» и как они воюют против социал-демократов?» (1894). «Метафизик-психолог рассуждал о том, что такое душа? Нелеп тут был уже прием. Нельзя рассуждать о душе, не объяснив в частности психических процессов: прогресс тут должен состоять именно в том, чтобы бросить общие теории и философские построения о том, что такое душа, и суметь поставить на научную почву изучение фактов, характеризующих те или другие психические процессы»\*.

В «Педагогической антропологии» К. Д. Ушинский рассмотрел все основные составные части психологии и высказал свои соображения. К сожалению, наши психологи и сейчас часто ссылаются на Гербарта, и на Бенеке, и на Вундта, и на Спенсера, но очень редко на психологические работы К. Д. Ушинского, который проделал ко-

\* В. И. Ленин. Полное собрание сочинений, т. 1, стр. 141—142.

лоссальный труд по критической переработке и систематизации психологической теории. Мысли, высказанные К. Д. Ушинским о связи педагогики, психологии и физиологии, к сожалению, и в наши дни пока не получили своего полного решения. Если еще не полностью сблизились, то сближаются довольно интенсивно педагогика и психология. Это сближение идет по линии и общей психологии, и возрастной, и педагогической, и социальной, как и других ответвлений психологии. Но пока еще не обозначены твердые тропы сближения с физиологией общей и особенно возрастной. Физиологи только-только начинают понимать необходимость сближения с детской и педагогической психологией и с педагогикой.

Наука, по Ушинскому, не только теснейшим образом связана с жизнью, но именно жизнь определяет развитие науки и ставит перед ней задачи. Действительная наука не оторвана от жизни, а определяется жизнью и служит ей: «...сила вещей невольно выдвигает вперед жизнь, показывая, что не наука должна указывать окончательные цели жизни, а жизнь указывает практические цели и самой науке» (8, 16).

*Это принципиальное положение относится и к педагогике.* Всякие надуманные педагогические теории и системы могут иметь даже наукообразный вид, но никогда не станут наукой. *Педагогика может стать наукой в полном смысле того слова, если она будет тесно связана с жизнью, выражать потребности общества и опираться на данные других наук, прежде всего на философию, физиологию и психологию.* Педагогика, как и любая другая наука, возникает из общественных потребностей.

Как просветитель-демократ, К. Д. Ушинский придавал огромное значение образованию и воспитанию в совершенствовании общества, образованию и воспитанию не избранной касты его, а *всего народа*. «Дело воспитания такое важное и такое святое, именно святое дело, такое решительное и непоправимое, что рука всякого истинно русского человека, прикасаясь к нему, невольно задрожит. Здесь сеются семена благоденствия или несчастья миллионов соотечественников, здесь раскрывается завеса будущего нашей родины...» (Арх., 4, 574).

Педагогика, по его утверждению, должна стоять на границе между наукой и практической приложимостью. «Сознавая потребность многого, желая многого, стремясь

ко многому, педагогика, оставаясь верной своему научно-практическому назначению, должна видеть, что из этого многого достижимо в данное время, в данном обществе и при данных условиях» (Арх., 1, 16).

Здесь К. Д. Ушинский вносит полную определенность во взгляды на общественную функцию педагогики, на ее не только теоретическое, но и большое практическое значение. «Воспитатель, — подчеркивал он, — есть художник; воспитанник — художественное произведение; школа — мастерская, где из грубого куска мрамора возникает подобие божества» (Арх., 2, 12). Это практическое назначение науки о воспитании дало К. Д. Ушинскому основание педагогику, *научные основы которой он разрабатывал*, называть «искусством воспитания». Разумеется, в педагогической деятельности, которая строится на научной основе, никак нельзя отрицать индивидуального мастерства, творчества педагога, которое обогащает самую науку о воспитании. Мастерство в воспитании и обучении, мы знаем, не отрицает педагогики как науки, не превращает ее только в искусство. Так решается этот вопрос в наши дни. У К. Д. Ушинского в решении вопроса о педагогике как науке и как искусстве заметно явное противоречие. *На деле он разрабатывал основы педагогики как науки, но вместе с тем, учитывая большое ее прикладное значение, утверждал, что педагогика не наука, а искусство.* В действительности сам факт существования науки педагогики, с одной стороны, и практической педагогической деятельности, с другой, не отменяет педагогики как науки, не превращает ее только в мастерство, искусство. Мастерство педагогов опирается на науку, что подчеркивал сам К. Д. Ушинский, и обогащает ее всем положительным, что в нем проявится. Это выявление нового положительного в педагогическом опыте, мы знаем, также не проходит вне научного его анализа и обобщения.

Но каково бы ни было у К. Д. Ушинского определение педагогики, воспитанию он придавал огромное значение и отводил ему решающую роль в формировании человеческой личности. Сама воспитательная деятельность, по утверждению К. Д. Ушинского, требовала не только призвания к ней, но очень глубокой научной подготовки. С этого положения начинается его «Педагогическая антропология»: «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а

иным даже делом легким, — и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком, теоретически или практически. Почти все признают, что воспитание требует *терпения*; некоторые думают, что для него нужны *врожденная способность и умение*, т. е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что... необходимы еще специальные знания...» (8, 11).

Углубляя мысль о необходимости научного подхода к решению проблем воспитания, К. Д. Ушинский писал: «Много ли насчитываем мы великих мыслителей и ученых, посвятивших свой гений делу воспитания? Кажется, люди думали обо всем, кроме воспитания, искали средств величия и счастья везде, кроме той области, где скорее всего их можно найти. Но уже теперь видно, что наука созревает до той степени, когда взор человека невольно будет обращен на воспитательное искусство» (8, 36).

Эти надежды великого русского педагога не смогли осуществиться в условиях дореволюционной России. К. Д. Ушинский, как и многие выдающиеся мыслители прошлого, не имел возможности решить до конца проблемы научной педагогики, так как не нашел надежной методологической основы, не знал законов общественного развития. Этой основой для научной педагогики стала лишь марксистско-ленинская теория развития общества, диалектический и исторический материализм.

Антропологический принцип, примененный К. Д. Ушинским к педагогике, отразил жизненные требования, связанные с пореформенным развитием России, требования о развитии народного образования и создании научной теории воспитания.

## Труд как фактор жизни и воспитания

### Труд — высшая форма человеческой деятельности

К. Д. Ушинский рассматривал труд как высшую форму человеческой деятельности, причем этот его взгляд распространялся и на физический, и на умственный труд. По его словам, *стремление к деятельности — врожденное свойство человека*. Эта деятельность определяется прежде всего физиологическими особенностями человеческого организма. К. Д. Ушинский подчеркивал, что главнейшее условие возобновления тканей организма заключено в его деятельности. *Эта прогрессивная идея о формирующей роли деятельности, выступающая в физиологии, затем становится у него важнейшим принципом в психологии и педагогике*. «Влияние деятельности, даваемой организму жизнью на устройство самого организма, — отмечал К. Д. Ушинский, — не ограничивается мускулами и органами чувств: кости и даже нервная система и центр ее мозг изменяются под влиянием жизненной деятельности. Точнейшим измерением черепов, взятых из разных эпох в одной и той же местности, доказано, что вместе с дальнейшей цивилизацией народа форма черепов и толщина их изменяются, крепость уменьшается, вместимость увеличивается, передняя часть начинает преобладать над затылочной, а лобной угол более и более приближается к прямому» (8, 85). Деятельность у человека играет совсем другую роль, чем в мире животном. *Жизнь в обществе определяет эту деятельность, а деятельность человека в свою очередь видоизменяет жизнь и жизненные условия*: «...жить значит не что иное, как чувствовать, мыслить и действовать» (9, 85).

Признавая труд высшей формой человеческой деятельности, К. Д. Ушинский утверждал, что кроме стремления *быть* имеется еще более важное стремление *жить*, проявляющееся у человека в форме *трудовой деятельности, деятельности преобразующей*. Стремление к такой деятельности, по словам Ушинского, есть выражение самой человеческой сущности. Человек, удовлетворивший все

свои физические потребности, но лишенный этой специфически человеческой деятельности, может считаться самым несчастным: «Едва ли может быть наказание тяжелее одиночного заключения, и без работы, в американской тюрьме, чистой, теплой, при столе, вовсе не скудном. Вол, поставленный в такое положение, будет еще жиреть, но человек вскоре приходит в совершенное отчаяние и впадает в безумие...» (9, 88).

Стремление к такой деятельности заложено в самой природе человека до того фундаментально, что стало основой всей жизни человека, и этим человек выделяется из царства животных. «...Труд сделался довершительным законом человеческой природы, телесной и духовной, и человеческой жизни на земле, отдельной и в обществе...» (2, 340). Это значит, что труд имеет социальное происхождение, а не естественно-биологическое, он условие развития материальной и духовной жизни как отдельного человека, так и общества. *Труд — отличительное качество только человека, признак и залог его неограниченной силы и возможностей развития.* Он может стать и часто бывает в несправедливом обществе «цепью, накинутой на человека, но он и средство в руках человека для обуздания природы и переделки человеческого общества. Труд может поэтому стать не «клеймом рабства», а «печатью свободы». В труде человек нашел самого себя, нашел жизнь и единственно достойное счастье.

*Труд становится не только средством удовлетворения материальных потребностей, но и источником духовного развития человека.* В свою очередь, духовное развитие человека влияет на изменение форм и средств труда, меняет социальные отношения между людьми. «...Труд, исходя от человека на природу, действует обратно на человека не одним удовлетворением его потребностей и расширением их круга, но собственной своей, внутренней, ему одному присущей силой, независимо от тех материальных ценностей, которые он доставляет» (2, 337).

Материальные результаты труда составляют человеческое достояние и могут быть легко изменены. Но огромное значение, утверждал К. Д. Ушинский, имеет внутренняя, духовная, животворная сила труда, которая служит источником человеческого достоинства, развития нравственности, источником счастья. Природа стихийно производит богатства, нужные человеку, но человек, открывая

законы природы и овладевая ими, заставляет ее производить нечто совершенно новое.

Педагог-демократ видел контрасты общественной жизни России. «...Один дуреет от жиру, — отмечал он, — другой дичает от нищеты; одного губит богатство, другого крайняя бедность превращает в машину», и все время увеличивается «число недовольных жизнью» (9, 578). Однако он не понимал действительных причин этого и тем более не знал действительных путей разумного общественного устройства.

Оставаясь на просветительских позициях, не будучи революционером-демократом, К. Д. Ушинский верил в преобразующую силу просвещения и воспитания, не связывая их действительные успехи с революционным переустройством общества. Но его симпатии были на стороне трудового крестьянства, тех, кто в поте лица добывал хлеб свой насущный. «Но всмотритесь в его (крестьянина. — *Н. Г.*) физиономию, в его усталые, задумчивые глаза, и вы найдете в них выражение человеческого достоинства, которого напрасно стали бы искать на белом, гладком, румяном, как крымское яблоко, и лоснящемся, как атлас, лице сидельца в енотовой шубе, похаживающего около своей лавки. От нечего делать этот сочный господин заигрывает со своим таким же разбухшим соседом: морда толстого кота, выглядывающая в окно той же лавки, глядит разумнее!» (9, 576). Животворную силу труда нельзя ни отнять, ни купить, ни наследовать. Она остается у того, кто трудится. Отсутствие труда вырождает условия, лишает их человеческих достоинств, нравственности и в конце концов действительного счастья. Кто же эти люди, которые не трудятся, но присваивают труд других? «Не трудится, — утверждает К. Д. Ушинский, — и капиталист, придумывающий только как бы прожить доход своего капитала. Купец, надувающий покупателя, чиновник, набивающий карман чужими деньгами, шулер, в поте лица подделывающий карты, — плутуют. Богач, сбивающийся с ног, чтобы задать бал на удивление, пересть своего приятеля, стащить соблазняющую его бирюльку, — играет, но не трудится, и его деятельность, как бы она тяжела для него ни была, нельзя назвать трудом... Скряга, работающий изо всех сил, чтобы набить свой сундук блестящими кружочками, безумствует, но также не трудится» (9, 569).



*Труд имел огромное значение в истории человеческого общества, и без труда невозможно его дальнейшее развитие.* «Если бы люди, — утверждал наш великий педагог, — открыли философский камень, то беда была бы еще не велика: золото перестало бы быть монетой. Но если бы они нашли сказочный мешок, из которого выскакивает все, чего душа пожелает, или изобрели машину, вполне заменяющую всякий труд человека; словом, разом достигли тех результатов, которых добиваются техники и политикоэкономы, то самое развитие человечества остановилось бы: разврат и дикость завладели бы обществом, самое общество распалось бы и не одна политическая экономия (к чему бы она служила тогда?) была бы вычеркнута из списка человеческих знаний; с уничтожением необходимости личного труда сама история должна прекратиться» (2, 336).

Вне серьезного умственного и физического труда нет развития личности, человек теряет «дорогу в жизни». «Есть и такие господа, — писал К. Д. Ушинский, — которые, не имея уже решительно никакого дела в жизни, придумывают себе занятие ради душевного и телесного мотиона: точат, играют в бильярд или просто бегают по улицам, чтобы доконать пышный завтрак и возвратить аппетит к обеду, но такой труд имеет то же значение, какое имело рвотное за столом римского обжоры: возбуждая обманчивую охоту к новым наслаждениям, оно помогает расстраивать душевный и телесный организм человека. Труд—не игра, не забава; он всегда серьезен и тяжел; только полное сознание необходимости достичь той или другой цели в жизни может заставить человека взять на себя ту тяжесть, которая составляет необходимую принадлежность всякого истинного труда» (2, 339).

Труд человека преобразует природу, создает машины, добывает хлеб, создает науку, искусство.

*Труд в жизни человека и общества оказывает свое положительное влияние, подчеркивал К. Д. Ушинский, если он свободный, творческий; подневольный труд разрушает достоинство человека.* Об этом он писал в 1860 г., накануне отмены крепостного права, в статье «Труд в его психическом и воспитательном значении», когда борьба за освобождение крестьян приняла особо острые формы. Идея о свободном творческом труде была тогда остро социальной, антикрепостнической. Об этом он писал и в после-

дующие годы, когда утратил свои иллюзии свободы, связанные с манифестом 19 февраля, и не ждал ничего хорошего от правительства. «Труд истинный и непременно свободный, — утверждал он, — потому что другого труда нет и быть не может, имеет такое значение для жизни человека, что без него она теряет всю свою цену и все свое достоинство. Он составляет необходимое условие не только для развития человека, но даже и для поддержки в нем той степени достоинства, которой он уже достиг. *Без личного труда человек не может идти вперед; не может оставаться на одном месте, но должен идти назад*» (9, 569—570).

Только в условиях свободы деятельность плодотворна, утверждал К. Д. Ушинский, увлекает человека, становится его внутренней потребностью. Нужна свобода, чтобы делать то, что называется «моим делом». «...Деспотизм всегда и везде создавал два сорта людей: плутов и развратников. Нужно ли представлять этому примеры? Чем менее свободы у человека или у народа, тем более вынуждается он к фальшивой, кажущейся деятельности и тем несчастнее он делается, потому что не живет серьезными, из души вытекающими интересами» (10, 544).

Свобода необходима для полезной обществу деятельности, а эта деятельность столь же необходима для свободы. Стремление к свободе, оторванное от полезного дела, — фальшивое стремление, и еще более фальшивы призывы к свободе людей, живущих за чужой счет, бездельничающих. «Нет ничего неестественнее и фальшивее, — заявлял К. Д. Ушинский, — как декларации о свободе таких людей, которые только и могут жить, что на чужой счет, и не могут сделать действительного шага вперед без чужой помощи» (10, 545—546).

Понятие трудовой деятельности у К. Д. Ушинского включает преодоление препятствий, трудностей: «...*Существование препятствий есть необходимое условие существования деятельности, — такое условие, без которого сама деятельность невозможна*» (9, 248). Труд без трудностей не бывает, именно в процессе их преодоления складывается и закаляется характер человека: «Ища труда и отвращаясь от трудности труда, человек ищет невозможного» (9, 249). Из преодоления их рождаются такие положительные качества личности, как твердая воля, целеустремленный характер, сила мышления, увлече-

ние идеей деятельности. Искать труда без трудности означает искать только жизненных удовольствий, из чего рождаются скука, лень, апатия, слабоволие, презрительное отношение к тем, кто трудится. «Как ночные призраки от свежего утреннего луча, бегут от светлого и спокойного лица труда — тоска, скука, капризы, прихоти, все эти бичи людей праздных и романтических героев, страдающих обыкновенно высокими страданиями людей, которым нечего делать» (2, 342).

Счастливы те люди, «которые, увлеченные какою-нибудь идеею, отдали этой идее всю свою жизнь» (9, 250). Те же, кто вместо труда и трудностей ищет наслаждений, забывая противоестественность такой жизни, дорогой ценой платят за свои заблуждения: «...природу нельзя обмануть такою фальшивою и легковесною монетою, и она платит за обман тяжелым чувством *пресыщения*, а потом: или невыносимым, доводящим до самоубийства, чувством апатии, отвращения от всех наслаждений и от самой жизни, или, подобно классической чародейке, выполняет над человеком то же самое превращение, какое выполнила Цирцея над спутниками Улисса» (9, 251)\*.

К. Д. Ушинский хорошо понимал, что есть трудности естественные, природные, и что борьба человека за открытие законов природы и их использование на благо человека составляет один вид трудностей. Но эта борьба, также понимал он, зависит от общественных условий: *свобода и труд неотделимы, а в жизни, видел он, отсутствует свобода труда*. «Машина и животное работают, — писал К. Д. Ушинский, — работает и негр, боящийся только плети надсмотрщика и не ожидающий для себя никакой пользы из своей работы: несвободный труд не только не возвышает нравственно человека, но низводит его на степень животного» (2, 338—339).

На примере борьбы между Северными и Южными штатами Америки он показал, что принцип рабства был не только отвратительным явлением, но и политической бессмыслицей; что толпа рабовладельцев защищала с оружием в руках отвратительный принцип рабства и благороден был подвиг тех, кто с оружием в руках защищал права человека. *К. Д. Ушинскому было совершенно ясно*

\* По греческой мифологии, Кирка (Цирцея), волшебница с острова Эя, превратила спутников Одиссея (Улисса) в свиней.

*при этом, что русское крепостное право немногим отличалось от рабства, и то, что он писал о рабстве негров, в равной степени относилось и к крепостному состоянию русских крестьян.*

Трудовая деятельность выступает у К. Д. Ушинского как *основа нравственности и нравственного воспитания*. Он на большом историческом материале показывает, что использование рабского труда отрицательно влияет на нравственность. Так, в древнем Риме «рабы, избавивши римлянина от необходимости трудиться, сделали его самого таким добровольным рабом, каким ни после, ни прежде никогда не представляла история. Но этого мало: в который из этих периодов был счастливее римлянин? Тогда ли, когда он сам пахал землю, а жена его ткала ему одежду, или когда он в один обед пожирал годовые доходы азиатских царств, когда он без помощи других даже не ел, не ходил и не думал?» (2, 335).

Говоря о западном буржуазном обществе, К. Д. Ушинский подчеркивал, что увеличение массы богатства не увеличивало там счастья людей, без систематического облагораживающего труда господствующие сословия теряли нравственность. Отец, проложивший себе путь своим личным трудом, писал педагог-демократ, бьется как рыба об лед, чтобы избавить своих детей от необходимости постоянно трудиться, и оставляет им хорошее состояние. В результате весьма часто именно все это отрицательно влияет на судьбы его детей, отказавшихся от необходимости личного труда, «не только губит их умственные способности и физические силы, но даже делает их положительно несчастными» (2, 337).

Когда человек лишен свободного творческого труда в жизни, перед ним открывается «дорога неутолимого недовольства жизнью, мрачной апатии и бездонной скуки, или дорога добровольного незаметного самоуничтожения, по которой человек быстро опускается до детских прихотей или скотских наслаждений. На той и на другой дороге смерть овладевает человеком заживо потому, что труд — личный, свободный труд — и есть жизнь» (2, 340). *Труд — необходимое условие гармонического развития человека — физического, умственного, нравственного, эстетического*. Без труда невозможно и семейное счастье. Нравственные чувства не притупляются, когда супруги участвуют в труде, когда в труде воспитывают своих де-

тей. Без обоюдного труда семейное счастье есть не что иное, как «романтическая химера».

*«...Только внутренняя, духовная животворная сила труда служит источником человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности и счастья. Это животворное влияние имеет только личный труд на того, кто трудится»* (2, 337—338), — так К. Д. Ушинский говорил о влиянии труда умственного и физического на духовное, а стало быть и нравственное развитие человека. Начиная трудиться, чтобы удовлетворить свои материальные потребности, человек в этом сложном процессе развивается и духовно.

К. Д. Ушинский считал необходимым для гармонического развития человека *соединение умственного и физического труда*, хотя и отмечал, что «полное равновесие между ними едва ли необходимо» (2, 341). Очевидно, данное положение справедливо в том смысле, что человек, занимаясь физическим или умственным трудом, все же будет отдавать предпочтение тому или другому. Педагог-демократ с сожалением писал, что в современном ему обществе трудно представить такой образ жизни, когда бы человек занимался умственным и физическим трудом, необходимым и для физического, и для духовного развития человека.

#### Подготовка к труду как цель воспитания

К. Д. Ушинский как в «Педагогической антропологии», так и в других своих работах придавал огромное значение *выяснению целей воспитания*, без чего, как правильно полагал он, не может быть научной педагогики и успешной практической воспитательной деятельности. Он подчеркивал, что педагогическая деятельность требует *ясного* определения цели: «...если мы хотим достигнуть какой-нибудь цели воспитанием, то должны прежде всего сознать эту цель» (3, 32).

По глубокому убеждению К. Д. Ушинского, *педагогика может выяснять цели воспитания, только опираясь на философию*. «Определение цели воспитания, — разъяснял великий педагог, — мы считаем лучшим пробным камнем всяких философских, психологических и педагогических теорий» (8, 20).

Таким образом, проблема целей воспитания рассматривалась К. Д. Ушинским как проблема методологическая. Наука, утверждал он, не может подходить к определению целей умозрительно, вне реальной жизни. *Жизнь является тем источником, из которого наука черпает свои понятия о цели воспитания: «...жизнь указывает практические цели и самой науки» (8, 16).*

К. Д. Ушинский хорошо понимал, что деятельность человека проявляется в жизненных условиях, в условиях общественной среды и, следовательно, не может не определяться фактами, часто независимыми от субъективных желаний человека. «Придавая большое значение воспитанию в жизни человека, мы тем не менее ясно сознаем, что пределы воспитательной деятельности уже даны в условиях душевной и телесной природы человека и в условиях мира, среди которого человеку суждено жить» (8, 18). А это означает, что цели настоящие *обусловлены*, а не субъективно выдуманы. Их значение исключительно велико в жизненно важном деле воспитания.

«Что сказали бы вы об архитекторе, — писал К. Д. Ушинский, — который, закладывая новое здание, не сумел бы ответить вам на вопрос, что он хочет строить — храм ли, посвященный богу истины, любви и правды; просто ли дом, в котором жилось бы уютно; красивые ли, но бесполезные торжественные ворота, на которые заглядывались бы проезжающие; раззолоченную ли гостиницу для обирания нерасчетливых путешественников; кухню ли для переварки съестных припасов; музей ли для хранения редкостей или, наконец, сарай для складки туда всякого, никому уже в жизни не нужного хлама? То же самое должны вы сказать о воспитателе, который не сумеет ясно и точно определить цели своей воспитательной деятельности» (8, 17—18).

Для осуществления жизненных целей надо постоянно формировать общественные убеждения педагогов, а не парализовать их деятельность бюрократическими циркулярами. Для формирования убеждений педагогов о цели их деятельности необходимы благоприятные условия в обществе, творческая атмосфера свободного обмена мнениями. «Вот почему, — заявлял педагог-демократ, — пока не будет у нас такой среды, в которой бы свободно, глубоко и широко, на основании науки, формировались педагогические убеждения, находящиеся в теснейшей свя-

зи с философскими убеждениями, общественное образование наше будет лишено основания, которое дается только прочными убеждениями воспитателей. Воспитатель не чиновник; а если он чиновник, то он не воспитатель, и если можно приводить в исполнение идеи других, то проводить чужие убеждения невозможно» (8, 21—22).

Воспитание — это преднамеренная деятельность, осуществляемая школой, воспитателями, наставниками. Но, подчеркивал К. Д. Ушинский, на человека действуют постоянно и «непреднамеренные воспитатели» — природа, семья, общественная среда. Однако и в этих неотразимых влияниях «многое изменяется самим же человеком в его последовательном развитии», эти изменения уже являются результатом «предварительных изменений в его собственной душе». На вызов же этих изменений в человеке, их развитие или задержку преднамеренное воспитание оказывает прямое и сильное воздействие. «Каковы бы ни были внешние обстоятельства, все же человек сам составляет мир» (8, 18—19), — писал Ушинский, подтверждая правильность этого приведенного им высказывания Гизо. Иными словами, человек не пассивный продукт среды и обстоятельств. *Развиваясь под воздействием их, он сам изменяется, осознает новые цели и способен претворять их в жизнь.* Воспитатель должен знать жизнь, следить за ней, быть в курсе ее развития. Для осуществления воспитания «недостаточно одного *теоретического рассудка*, увлекающегося собственным своим процессом, а необходим спокойный *практический разум*, сознающий самые рассудочные процессы в их неизбежной односторонности» (8, 664).

Нежизненная субъективная цель с ее односторонностью будет отброшена жизнью. «Школе не опрокинуть жизни; но жизнь легко опрокидывает деятельность школы, которая становится поперек ее пути» (8, 659). Жизнь, указывал Ушинский, нельзя рассматривать статически. Человечество делает большой прогресс. Необычайное распространение естествознания оказывает благотворное влияние на развитие промышленности и техники. В основе современного научного мировоззрения, подчеркивал он, лежит идея движения и развития, что относится и к обществу, а не только к природе. *Каждая новая эпоха связана с изменением жизни и ее новыми требованиями к человеку.* «...Если воспитатель останется глух и нем к за-

конным требованиям времени, то сам лишит свою школу жизненной силы, сам добровольно откажется от того законного влияния на жизнь, которое принадлежит ему, и не выполнит своего долга: не приготовит нового поколения для жизни, а оставит ей во всей ее пестроте, неурядице и часто безобразии *довоспитывать* воспитанников его несовременной школы» (8, 659).

Цель педагогической науки совпадает с целью воспитательной деятельности, однако «весьма часто мы замечаем, что люди, — указывал К. Д. Ушинский, — подающие нам воспитательные советы и начертывающие воспитательные идеалы или для своих воспитанников, или для своей родины, или вообще для всего человечества, втайне срисовывают эти идеалы с самих себя... Нам надо изыскивать средства сделать детей лучше нас» (8, 25—26).

В современной К. Д. Ушинскому педагогике и философии, по его словам, в отношении целей была большая путаница понятий и утверждений, и он считал необходимым внести своей «Педагогической антропологией» ясность в определение целей. «Внести, насколько можно, хоть какой-нибудь свет в эту путаницу, — писал он, — было одним из главных стремлений нашего труда, потому что она, переходя в такую практическую область, каково воспитание, перестает уже быть невинным бредом и отчасти необходимым периодом в процессе мышления, но становится положительно вредною и загораживает путь нашему педагогическому образованию. Удалять же все, что мешает ему, — прямая обязанность каждого педагогического сочинения» (8, 17).

К. Д. Ушинский отверг самым категорическим образом гедонизм, видевший цель жизни, а следовательно и воспитания, в удовольствиях, наслаждениях, в том числе и в духовном наслаждении. Родоначальниками этого направления, как известно, были древнегреческие философы-киренаики и эпикурейцы. Он считал такую цель плоской и лицемерной. Здесь небезынтересно напомнить, что классики марксизма рассматривали «философию наслаждения» лишь остроумной фразеологией тех общественных кругов, которые пользовались привилегией наслаждения. В равной степени К. Д. Ушинский отвергал и стоицизм с его фаталистическими взглядами, подчинявшими жизнь человека слепой судьбе. Идеал мудреца, равнодушного и к радостям, и к бедствиям в жизни, гордого сознанием



своей так называемой «внутренней свободы», был чужд демократу Ушинскому. «...Научить человека, — писал он, — искать себе средства для наслаждений (эвдемонизм, эпикуреизм) значит обманывать человека и заставлять его накачивать данаидову бочку; научить человека пренебрегать наслаждениями и страданиями и искать выше всего свободы (стоицизм) значит тоже обманывать человека и гнать его в безбрежную пустыню...» (10, 373).

В условиях самодержавного гнета в России К. Д. Ушинский не мог принять «философию наслаждения». В этих условиях нетерпима была и проповедь равнодушия, покорности судьбе, и наш великий педагог-демократ давал иное понятие цели воспитания. *Цель эта — воспитание индивида для самого себя и для общества.* В условиях деспотизма он смело утверждал, что *воспитание должно развивать стремление к свободе, труду, активной деятельности.* «...Труд должен наполнить душу, и его должно стать на всю жизнь, да и в будущем он должен остаться вечным» (10, 373). Эти слова свидетельствуют, насколько К. Д. Ушинский далеко ушел от гедонизма, эвдемонизма и эпикуреизма. *Развивая мысль о цели воспитания, он доказывает необходимость дать душе полную, широкую, поглощающую ее деятельность:* «Дать труд человеку, труд душевный, свободный, наполняющий душу, и дать средства к выполнению этого труда — вот *полное определение* цели педагогической деятельности...» (10, 373).

В учении К. Д. Ушинского о цели воспитания мы видим глубокое уважение к творческому труду, как умственному, так и физическому, веру в прогресс и науку, творческие возможности народа. *Вечно расширяющейся деятельности, в творческом труде он видел истинное счастье человеческой жизни.* Цель воспитания — очистить путь по этой дороге, чтобы каждый в своей сфере мог сделать, что может лучшего, и в этом находил свое высшее счастье.

Определив цель воспитания как *подготовку к свободному творческому труду*, К. Д. Ушинский понимал, что личный труд каждого отдельного человека в конце концов есть труд общественный. Человеческий труд возможен только в обществе «на основании общественного принципа разделения труда». В общественном труде человек развивается и формируется, не теряя своей ориги-

нальности и самостоятельности, входит «самостоятельной единицей в цифру общества», но к этому он должен быть подготовлен через общественное воспитание и образование. «Свободный, — подчеркивал К. Д. Ушинский, — т. е. излюбленный труд, идущий успешно и прогрессивно, легко по степени энергичности своего хода преодолевающий препятствия и связанные с ним и страдания, увлекаемый все вперед и вперед целью дела, а не его удовольствием и останавливающийся на наслаждениях только во время необходимого отдыха, — вот что должно быть идеалом здорового воспитания, основанного не на мечтах, а на действительном, фактическом знании потребностей человеческой природы» (10, 512).

Великий педагог-демократ мечтал о том, чтобы физический труд и умственный соединились в деятельности человека. Воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду, как физическому, так и умственному, оно должно дать ему возможность отыскать труд в жизни. Труд создает материальные и духовные ценности, и чем он производительнее, тем богаче становится человек и общество. Если вместе с богатством не растут духовные потребности человека, то скудеет его умственная и нравственная жизнь. «Вот почему, по крайней мере, наравне с заботами политической экономии добывать бархат, тончайшие сукна и золотые кисеи, должны идти заботы об умственном и нравственном развитии народа, о его образовании, иначе все эти кисеи и бархаты не увеличат массы счастья, а напротив, уменьшат его» (9, 577).

*На понимании стремления к деятельности, проявляющейся в свободном творческом труде, К. Д. Ушинский основывал свой идеал гармонического развития человеческой личности, в котором равноправно представлены труд умственный и труд физический.* Задача школы состоит не только в передаче знаний и развитии мышления. Школа должна вызвать в воспитаннике «жажду серьезного труда, без которой жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой. Потребность труда... врождена человеку, но она удивительно как способна разгораться или тухнуть, смотря по обстоятельствам, и в особенности сообразно тем влияниям, которые окружают человека в детстве и в юности» (2, 355). *Школа призвана открыть воспитаннику возможность найти себе полезный труд в жизни.* «Самое воспитание, если оно желает счастья человеку, должно...

приготовлять к труду жизни. Воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни» (2, 348).

Разрабатывая проблемы образования и обучения в школе, К. Д. Ушинский специально рассматривает вопрос о характере учебной деятельности учащихся, исходя из своего учения о цели воспитания, рассматривает умственный и физический труд школьника как средство подготовки его к труду в жизни\*.

К. Д. Ушинский, мы видим, в рамках своей педагогической антропологии оригинально подошел к трактовке цели воспитания. Обстановка в тогдашней России, разумеется, ни в какой мере не способствовала свободной деятельности человека, творческому характеру труда народных масс, для которых труд был не счастьем, а проклятием. В наши дни, в условиях другого общественного строя, созданы те благоприятные условия, которых К. Д. Ушинский мог только желать. Его учение о цели воспитания творчески используется советской школой и педагогикой.

\* См. об этом гл. 5 «Проблемы образования и обучения в школе».

## Идея народности в воспитании

**Народность — проявление созидательной силы народа**

С антикрепостническим движением 60-х гг. в России связано было дальнейшее укрепление национального самосознания. Жизнь ставила неотвратимо вопрос о путях развития страны, о роли русского народа в ее истории и социальном обновлении. *Именно это питало демократическую идею народности в развитии русской культуры и просвещения, в основе которой лежало признание творческой силы народа в историческом процессе.*

Идея народности в литературе, искусстве и воспитании, как известно, получившая отражение у Радищева, обосновывалась Белинским и Герценом, Добролюбовым и Чернышевским. *Народность понималась как отражение в литературе, искусстве, в воспитании национального характера, исторической самостоятельности, творческой силы и психологического склада народа, его любви к родине.*

Просветитель-демократ К. Д. Ушинский рассматривал идею народности *главной основой своей педагогической системы.* Она раскрывалась им прежде всего в таких работах, как «О народности в общественном воспитании», «О нравственном элементе в русском воспитании», «Три элемента школы», «Труд в его психическом и воспитательном значении», «О пользе педагогической литературы», «Вопросы о народных школах», «Общий взгляд на возникновение наших народных школ», «Воскресные школы». С позиций этой своей идеи он рассматривал педагогические вопросы и во всех других своих произведениях 50—60-х гг.

*Идея народности в воспитании у К. Д. Ушинского противостояла «официальной народности», связанной с самодержавием и крепостничеством, и отражала борьбу за новую, подлинно народную систему образования, удовлетворяющую действительным потребностям общественной жизни России, ее народа.* Воспитание помогает развивать национальное самосознание народа, и в этом сущность его народности, отмечал К. Д. Ушинский. Назвать

народным можно только такое воспитание, которое тесно связано с жизнью народа и служит ему надежной опорой. Народ — творец истории, подчеркивал К. Д. Ушинский, создатель всех материальных и духовных ценностей общества, и он имеет право на серьезное образование. *С 50—60-х гг. XIX в. идея народности в воспитании стала выражением демократических устремлений всей передовой педагогической мысли в России.*

В 1864 г. в № 210 газеты «Голос» К. Д. Ушинский опубликовал свою острополюемическую статью «Чего хотят московские педагоги», направленную против реакционного публициста М. Н. Каткова. В ней К. Д. Ушинский писал, что те московские педагоги, которые сотрудничали в изданиях, контролировавшихся Катковым, придерживались отсталых взглядов на народность в воспитании. Он отмечал, что «во всех педагогических статьях, помещенных в «Русском вестнике», «Московских ведомостях» и «Современной летописи», московские педагоги являются строгими консерваторами старой классической школы», что они «придерживаются педагогического нигилизма» (3, 257—258).

Катков выступал против действительно народного образования и, по утверждению К. Д. Ушинского, дирижируя различными изданиями, создавал общественное мнение за еще более последовательное осуществление не истинной, а ложной идеи народности. К. Д. Ушинский с просветительски-демократических позиций обосновывал идею народности в воспитании, определив всю его творческую деятельность, все его новаторство в области педагогики. «...Народность, — утверждал он, — является до сих пор единственным источником жизни народа в истории. В силу особенности своей идеи, вносимой в историю, народ является в ней исторической личностью... Каждому народу суждено играть в истории свою особую роль, и если он позабыл эту роль, то должен удалиться со сцены: он более не нужен» (2, 161).

*Народ — творец истории*, он развивает все жизненные процессы общества — его экономику, культуру, науку, технику. Говоря о роли личности в истории, К. Д. Ушинский правильно утверждал, что отдельный человек, как бы талантлив он ни был, не может стоять над народом: «Как бы высоко ни был развит отдельный человек, он всегда будет стоять ниже народа» (2, 163).

Считая народность источником деятельности и развития, выражением стремлений народа сохранить свои национальные черты, К. Д. Ушинский утверждал, что народность соединяет отжившие и грядущие поколения, давая народу историческое существование.

Выдвинув идею народности как ведущую в своей педагогической теории, К. Д. Ушинский пытался показать, что народ не есть целое. Он понимал, что в жизни воспитание было не одинаково для разных социальных групп. Оторванное от народных корней, воспитание, по его словам, не только отрывает отдельные социальные группы от народа, но и противопоставляет их ему. Педагог-демократ заявлял, что то воспитание, которое получали дети дворян и других имущих слоев населения, не только не сближало их с народом, но отдаляло их от него. Живя за счет народа, имущие лишали простой народ всякого образования.

Только народное воспитание, сложившееся веками, сохраняет самобытность и неповторимость. «Напрасно мы хотим, — писал К. Д. Ушинский, — *выдумать* воспитание: воспитание существует в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ, — с ним родилось, с ним выросло, отразило в себе всю его историю, все его лучшие и худшие качества. Это почва, из которой вырастали новые поколения России, сменяя одно другим» (2, 482). Все лучшее и должно проявиться в народности русского воспитания, если оно хочет сделаться действительным выражением народной жизни, а не насильственным, чуждым народности подражанием.

Русское же дворянство, как известно, подражало вкусам и нравам зарубежной аристократии, нигилистически относилось ко всему отечественному и воспитывало детей в семьях на французский, английский и немецкий лад, отчуждая их от всего отечественного как «простонародного». Такое направление господствовало и в закрытых учебных заведениях, где знание французского языка и словесности служило показателем «хорошего тона». Чуждое всему русскому направление воспитания проникало в гимназии, где господствовали классицизм и гербартианская педагогика. Изучению родного языка, отечественной литературы, истории, географии уделялось мало внимания. *Все это препятствовало развитию просвещения на своей, народной основе.*

Истинное воспитание, подчеркивал педагог-демократ, сохранилось в простом народе, народе-труженике и патриоте, которому дорого все родное — язык, свое устное творчество, песня, природа, героическое прошлое, стремление к свободе. «Удивительно ли... что воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» (2, 161).

Имущие классы используют образование и воспитание в своих корыстных целях. Более смело это показал К. Д. Ушинский на примере других стран.

Анализируя систему общественного воспитания в Англии, он пришел к выводу:

«Воспитание бедного класса, на которое начали теперь обращать в Англии большое внимание, не изменяет аристократического характера английского воспитания. Это не более как милостыня, бросаемая богачом бедняку, подвиг христианского милосердия, с которым английский джентльмен так умеет связать свою родовую гордость, и, наконец, благоразумная мера предупредительной полиции и финансовый расчет общества, которому известно, что содержание в тюрьме, куда бедняк чаще всего попадает по невежеству, обходится дороже его воспитания. Уничижительное название *школ в лохмотьях* (*ragged schools*) одно уже указывает на характер этого воспитания» (2, 90).

Статья «О народности в общественном воспитании», откуда взята эта цитата, опубликована в 1857 г. Этот же примерно период отражен и в работе Ф. Энгельса «Положение рабочего класса в Англии», в которой рисуется та же ужасающая картина дикости и невежества среди трудового населения Англии.

Англия не была исключением в постановке народного образования из числа других стран Европы. К. Д. Ушинский, тщательно проанализировав всю систему народного образования Франции, пришел к выводу, что воспитание там не может влиять на общество и служит средством для целей, чуждых воспитанию и науке. Состоятельные французы отдают своих детей в воспитательные учреждения прежде всего потому, что их пребывание в семье стесняет родителей, которым самим еще хочется пожить в свое удовольствие. Сами школы служат целям

спекуляции. «Талантливых мальчиков, на которых предвидится возможность отличиться, принимают даром в самые дорогие пансионы при коллегиях, даже готовы платить за них деньги; об остальных торгуются почти что с аукциона: «Кто возьмет меньше?». Провинциальные же и городские управления заботятся только о том, как бы подешевле обошлась им учебная часть» (2, 99). Внешний блеск, тщеславие и материальная польза — характерные черты французского общественного воспитания XIX в.

Критически смотрел К. Д. Ушинский и на немецкую систему воспитания, которая, по его словам, отличалась в то время пустейшей страстью к системе, стремлением все подводить под одно отвлеченное и пустое начало и все объяснить абстрактным, спекулятивным началом.

Немецкая система воспитания, увлеченная философским развитием, направлена на преждевременное и насильственное развитие ребенка. К. Д. Ушинский образно показал, что если сравнить искусственно и преждевременно развернутую розу с естественно развернувшейся в силу собственной зрелости, то можно понять разницу между образом, созревшим самостоятельно в сознании человека, и зародышем образа, преждевременно развернутым идеей другого. Немецкая педагогика, отмечал он, много писала о развитии самостоятельности воспитанника, но эта самостоятельность насильственно вытягивалась хитро продуманной методой и самостоятельность превращалась в кажущуюся.

Яд спекулятивности пронизывал всю систему учебно-воспитательной работы в немецких школах. «Как всякий яд — это меч обоюдоострый. Когда человек созрел и развился, когда характер его и воззрения определились, когда душа его полна уже множества обозначившихся образов, когда самостоятельная, творческая деятельность уже началась, тогда он может смело браться за этот яд, найдет в нем полезную силу и овладеет им. Но что можно давать взрослому человеку, того нельзя давать ребенку; что может оживить одного, то убьет другого. Немецкая же педагогика сделала большую ошибку: внесла свой философский метод в ученье элементарных школ и кормит им шестилетних детей» (2, 141).

Анализируя систему учебно-воспитательной работы североамериканских школ, К. Д. Ушинский отмечал, что она в своей основе напоминает английскую. В Америке



не сумели еще выработать новых общественных форм воспитания и педагогической теории, но стремление к самостоятельности здесь велико. Для американской школьной системы характерны, отмечал он, такие положительные черты, как связь ее ступеней, совместное обучение вплоть до университетов, отделение религиозного образования от светского. Вместе с тем К. Д. Ушинский подмечал утилитаризм в направлении образования. Мы теперь хорошо знаем, как этот утилитаризм в учебно-воспитательной системе США получил позже свое теоретическое обоснование в виде прагматической философии и педагогики в работах Джемса, Дьюи и др.

Проанализировав системы воспитания Франции, Англии, Германии и Америки, К. Д. Ушинский показал, что во всех этих системах много общего в содержании образования, организационных формах и методах учебно-воспитательной работы. Но не общее, по его убеждению, являлось определяющим, а особенное: «Несмотря на сходство педагогических форм всех европейских народов, у каждого из них своя особенная национальная система воспитания, своя особая цель и свои особые средства к достижению этой цели» (2, 75). У каждого народа воспитание пошло своим особенным путем. Под внешним сходством, «под общим названием общественного воспитания и множеством педагогических форм, кроется свое особенное характеристическое понятие, созданное характером и историей народа» (2, 75). *История народа, его характер определяют направленность воспитания. Даже повторяемость истории у многих народов не меняет их особых взглядов на воспитание и образование. Поэтому слепое подражание, механическое заимствование направления, содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы не дадут положительных результатов.*

«Мы твердо убеждены, — писал Ушинский, — что в деле общественного воспитания подражание одного народа другому выведет непременно на ложную дорогу. В этой истине более всего убеждают нас сами же старые английские школы, воспроизводящие уже в сотнях поколений своих воспитанников строго народный идеал джентльмена. Смешно же было бы воспитывать джентльменов в Германии, Франции или России и производить те маленькие свистящие сквозь зубы карикатурки, над которыми посмеивался Гоголь. Но во всяком общественном

явлении, кроме исторической, чисто народной и потому неподражаемой стороны, есть и своя рациональная сторона, отвергать которую только потому, что она высказывалась прежде у другого народа, было бы весьма нелогично» (2, 63).

Здесь совершенно ясно высказана мысль, что *слепое подражание в воспитании одного народа другому недопустимо, но совершенно ясно, что все рациональное, что имеется в системе воспитания других народов, может быть критически использовано*. Идея народности у К. Д. Ушинского ничего общего не имела со славянофильской национальной ограниченностью. Педагогические частности в воспитании могут переходить от одного народа к другому. Можно пользоваться и педагогическим опытом другого народа, опытностью другого государства. «Но это пользование оказывается безвредным только тогда, когда основания общественного образования твердо положены самим народом. Можно и должно заимствовать орудия, средства изобретения, но нельзя заимствовать чужого характера и той системы, в которой выражается характер. С другой стороны, чем больше характера в человеке, тем безопаснее для него всякое общество; и чем больше характера в общественном образовании народа, тем свободнее может он заимствовать все, что ему угодно, у других народов» (2, 144).

В развитии человечества существуют общие закономерности, и они повторяются любым народом, утверждал педагог-демократ, но если бы эти закономерности точно воспроизводились всеми народами независимо от места и времени, тогда бы не было ни народов, ни наций, ни национальностей, ни племен. *Исторические условия жизни народов весьма различны на земном шаре и не могут не определять различий в системах народного образования разных народов.*

Эти различия определяются, следовательно, не случайными обстоятельствами, а особенностями исторического развития. Каждый народ в силу обстоятельств играет в истории свою особую роль. *В каждой системе воспитания проявляется народность как основная идея воспитания.* «Народ без народности — тело без души, которому остается только подвергнуться закону разложения и уничтожиться в других телах, сохранивших свою самобытность» (2, 161).

Народность должна быть положена у любого народа в основу воспитания как общая его закономерность, как исходное начало любой педагогической идеи и цели воспитания.

В основе идеи народного воспитания лежат понятия о человеке, каким он должен быть по понятиям того или другого народа в известный период его развития. «Каждый народ имеет свой особенный *идеал человека* и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях. Идеал этот у каждого народа соответствует его характеру, определяется его общественной жизнью, развивается вместе с его развитием, и выяснение его составляет главнейшую задачу каждой народной литературы» (2, 122).

К. Д. Ушинский был глубоко прав, отмечая *динамичность воспитательного идеала народа, его развитие, связанное с ходом истории народа*. Идеал нельзя искать только в прошлом, он включает настоящее и устремления народа в будущее. Народный идеал всегда выражает степень самосознания народа, его совесть, взгляды на добро и зло, пороки и добродетели. В этом идеале отражаются характер народа и изменения, происходящие в обществе. С изменением идеала во времени происходит и его переоценка. Он не статичен, в нем что-то остается от старого и всегда появляется новое, отражающее лучшие стороны нового времени. То, что казалось безукоризненным в прошлом, имеет в глазах современного человечества совершенно другую цену. К. Д. Ушинский указывал, например, что идеалы во Франции и Германии меняются быстрее, чем в Англии. Что же касается североамериканцев, то они «вырабатывают свой особенный идеал человека, который почти совсем отвык от английских манер и является существом необыкновенно оригинальным» (2, 124).

К. Д. Ушинский, конечно, был далек от раскрытия классового понимания сущности идеала. Но он далеко ушел в понимании его в сравнении со многими своими современниками, утверждая, что идеал, в том числе и воспитательный, исторически обусловлен, что в нем присутствуют элементы национальные, что «народный идеал человека видоизменяется еще в каждом народе по сословиям» (2, 124). Народ вырабатывает свой идеал человека и стремится осуществить его в своем потомстве, для

чего используется прежде всего воспитание. При этом он отмечал, что «школьное воспитание далеко не составляет *всего* воспитания народа. Религия, природа, семейство, предания, поэзия, законы, промышленность, литература, — все, из чего слагается историческая жизнь народа, — составляют его действительную школу...» (2, 148).

По утверждению К. Д. Ушинского, школьное воспитание, как ни старайся, невозможно отгородить от жизни. Она влияет на убеждения и учителей, и учеников, на формирование их устремлений, определяет выбор учебного материала. Общественное воспитание, подчеркивал он, не ведет за собой истории, но следует за ней. Нравственный идеал общества является и воспитательным идеалом. Он обусловлен конкретными, общественно-историческими условиями. Воспитательный идеал является одной из форм осмысления жизни, а его осуществление — одной из форм изменения ее. «Есть одна только общая для всех прирожденная склонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью. Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитателю верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми склонностями. Обращаясь к народности, воспитание всегда найдет ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убеждения, принятого одним умом, или привычки, вкорененной страхом наказаний. Вот основание того убеждения... что воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным» (2, 160).

Не зная действительных законов общественного развития, просветитель-демократ К. Д. Ушинский превратил свою несомненно прогрессивную идею народности в глобальную, всеобъемлющую и все покрывающую в планах изменения общества через просвещение народа. Народность он считал единственным источником исторической жизни государства, и отдельные члены общества, утверждал он, могут черпать силы для своей деятельности только в этом источнике. «Чем сильнее в человеке народность, тем легче ему в самом себе рассмотреть ее требования, и что относится к великим историческим деятелям и великим народным писателям, которые подвигают периодами народное самосознание, то может быть приложено и к

каждому члену общества. Для того же, чтобы понять великого человека или сочувствовать народному писателю, необходимо носить в самом себе зародыш народности» (2, 162).

#### Основные пути создания народной школы

Идея народности, положенная К. Д. Ушинским в основу общественного воспитания, требовала решения вопроса, как в современных ему условиях сделать образование действительно отвечающим *потребностям народа, как пробудить его самостоятельность в этой области*. Ведь все школьные уставы, как справедливо отмечал великий педагог, выработывались бюрократически в недрах министерства просвещения и сверху административным, насильственным путем проводились в жизнь. *В результате не удовлетворялись потребности трудового народа в образовании, низшие школы, предназначенные для него, не оправдывали названия народных.* «...По нашему мнению, — писал К. Д. Ушинский, — нет теперь вопросов современнее и важнее, как вопросы о том: чем должны быть русские народные школы?.. В каком отношении должны находиться народные школы, с одной стороны, к обществу, с другой — к общей учебной администрации?..» (2, 261). Он отвечал вполне определенно: *нельзя решать дела народного образования кабинетно-бюрократическим способом, не считаясь с общественным мнением, не учитывая потребностей народа в образовании. Для организации народного образования и воспитания необходимо обратиться к самому народу.* Не зная нужд народа, высказанных им самим, не зная его материальных и духовных потребностей, нельзя создать подлинно народную школу, систему общественного воспитания. «Общественное воспитание, которое укрепляет и развивает в человеке народность, развивая в то же время его ум и его самосознание, могущественно содействует развитию народного самосознания вообще; оно вносит свет сознания в тайники народного характера и оказывает сильное и благотворительное влияние на развитие общества, его языка, его литературы, его законов, словом, на всю его историю» (2, 162).

К. Д. Ушинский отмечал, что, решая вопрос о школах для народа, необходимо тщательно изучать его жизнь,

научиться понимать народ, сродниться с ним, сделать его потребности своими, помогать ему прокладывать исторические пути.

«Не забудем, — писал педагог-демократ, — что если мы многому хотим учить простой народ, то есть многое, чему мы сами от него научились. Не забудем, что этот народ создал тот глубокий язык, глубины которого мы до сих пор еще не могли измерить; что этот простой народ создал ту поэзию, которая спасла нас от забавного детского лепета, на котором мы подражали иностранцам; что именно из народных источников мы обновили всю нашу литературу и сделали ее достойной этого имени; что этот простой народ, наконец, создал и эту великую державу, под сенью которой мы живем. Кто хорошо знаком с историей России, тот ни на минуту не задумается *вручить народное образование самому же народу*» (3, 622. Курсив наш. — Н. Г.).

Больше всего педагог-демократ боялся, имея на то основания, правительственно-бюрократического подхода в решении вопроса народного образования. Он понимал, что больше всего развитию его мешало министерство просвещения. К. Д. Ушинский знал все правительственные уставы и их новые проекты, видел их убогость и антидемократизм.

В 1864 г. были утверждены новый Устав гимназий и прогимназий и Положение о начальных училищах. Смысл этих документов прокомментировал Александр II в своем рескрипте 1866 г., где подчеркивалось, что воспитание юношества должно вестись в духе истин религии, уважения к правам собственности, что в учебных заведениях всех ведомств не допустимо ни явное, ни тайное проведение понятий, не совместимых с религиозностью и преданностью престолу. В школьной реформе 60-х гг. хотя и имелись некоторые уступки общественному движению, но для образования простого народа сделано предельно ничтожно. Начальные народные школы, в которых главная роль принадлежала представителям дворянства и духовенства, передавались под контроль уездных и губернских училищных советов, к народным училищам были отнесены все элементарные школы — всех ведомств, городские и сельские, содержимые на средства казны, обществ и частных лиц, а также воскресные.

Иначе мыслил себе организацию народного образова-

ния К. Д. Ушинский. «...Наше убеждение, — заявлял он, — в отношении зарождающейся у нас народной школы состоит в том, чтобы прежде всего предоставить это дело самому народу и 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, которые были у нас прежде в таком ходу и которые здесь, в этом чисто семейном деле народа, не должны иметь никакого места» (3, 623).

*Необходимость создания народной школы К. Д. Ушинский рассматривал как обязательное условие, продиктованное развитием жизни страны и народным мнением.* Общественное воспитание, углубляющее в человеке народность, способствует развитию народного самосознания, оказывает сильное влияние на развитие общества, его экономики и культуры. Но этого-то как раз больше всего боялись защитники и охранители старых устоев жизни.

В годы общественно-педагогического движения вопросы организации народного образования широко обсуждались на страницах печати как «вопросы жизни». К. Д. Ушинский глубоко сочувствовал такому пробуждению общественного интереса к педагогическим вопросам и верил, что общественное мнение, открытая борьба мнений помогут выработать нужный тип *народной школы*. Просветитель-демократ полагал, что это окажет стимулирующее воздействие и на позиции в этом деле правительственных органов. «Прежде, чем учредить народные школы, — писал он, — следовало выработать для 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» (3, 95).

К. Д. Ушинский в 60-е гг. верил в силу общественного мнения и энтузиазм передовой интеллигенции в просвещении народа. Он горячо поддержал инициативу демократической общественности в открытии воскресных школ, видя их значение «в сближении образованных людей с людьми рабочего класса» (2, 496). «До сих пор, —

писал он, — 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 идеи высказывается повсюду с необыкновенной силою. Сочувствие публики к педагогическим вопросам, возникшие как бы из земли сотни воскресных школ, школ для бедных, женские училища доказывают, что время действительной народной школы настало» (2, 449).

Народность в воспитании у К. Д. Ушинского, таким образом, включала в себя как составную часть общественное воспитание, созданное не по циркулярам сверху, а *самим народом*. Оно должно стать результатом широкого обмена мнениями в печати, дискуссий. Им должна заняться вся печать, в особенности педагогическая. Только участие самого общества в решении вопросов воспитания может «ускорить выражение и объяснение тех требований, выполнением которых достигается народность в общественном воспитании» (2, 164). Общественное воспитание только тогда оказывается действенным, когда его вопросы становятся жизненно важными для всех и возбуждают самодеятельность самого народа. «Система общественного 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. Она... никогда не будет воспитывать полезных и деятельных членов общества, и если они будут появляться, то независимо от воспитания» (2, 165—166).

К. Д. Ушинский возлагал далеко не оправдавшиеся надежды и на земства как органы местного самоуправления, на создание которых самодержавие пошло в 60-е гг. под натиском демократического движения, но фактически подчинило их деятельность своему контролю. Однако вокруг земств группировалась все же демократически настроенная интеллигенция, она находила применение своим силам в создании земских школ, которые при жизни К. Д. Ушинского только начали создаваться, развивались медленно, так как правительство неприязненно относилось к ним.

Считая необходимым *устранить опеку министерства просвещения над народными школами*, педагог-демократ,



требовавший, чтобы открытие и содержание их было предоставлено самому населению, имел при этом в виду не только органы земского самоуправления, но и городского, а также сельские общества, различные демократические общественные организации и частную инициативу отдельных представителей демократической интеллигенции.

Сельские народные школы в те годы порой открывались по инициативе самого населения, в них шли работать по убеждению представители передовой интеллигенции.

Требование К. Д. Ушинского передать народное образование в руки самого народа, его общественных органов, разумеется, питалось этими новыми для России тенденциями, но в условиях царской России не могло получить реализации, и это все более осознавал он и сам. «Давно уже в русском образованном обществе, — писал он в 1859 г., — возрастало смутное сознание, что многое идет у нас не так, как бы следовало, что наша общественная и административная нравственность в большом упадке и что само русское общество, существуя по форме, не имеет внутренней действительной жизни. Начиная с Фонвизина, если еще не ранее, литература наша напала с негодованием на недостатки русской общественной жизни, но еще с надеждою, что образование исправит их. Однако же прошло сто лет, масса образованных людей увеличилась во сто раз, а общественная направленность не поднялась, если еще не понизилась» (Арх., 4, 583—584).

Ставя вопрос о народной школе, К. Д. Ушинский с горечью отмечал, что так называемая крестьянская реформа мало что изменила в положении народа, осталась та же бедность и забитость, невежество и бескультурье. Некоторые права, которые получил народ, не могут быть использованы из-за его забитости, бедности и неграмотности. Он резко выступал против тех либералов, которые утверждали, что народ якобы не желает учить своих детей, так как не видит пользы от учения. Народ не желает учить своих детей в тех школах, отмечал Ушинский, которые чужды ему по характеру, направлению и методам обучения; многие крестьяне не хотят пускать детей в школу также по причине своей забитости и бесправия. «В иных местах, — писал он, — укоренилось поголовное пьянство, в других мрачный раскол не позволяет еще

взглянуть на школу открытыми глазами; в третьих остались самые печальные воспоминания о последствиях различных административных школ; четвертые так уединены и дики, что в них даже нет и понятия о возможности выучиться грамоте; но в большинстве случаев тяжелая бедность, перебивающаяся изо дня в день, не позволяет еще и подумать о школе. Понятно, что там, где крестьянин едва может прокормить своих детей, да и то не чистым хлебом, а пополам с лебедой, соломой или мякиной, трудно появиться школе» (3, 608).

*Экономическое улучшение положения народа, утверждал педагог-демократ, будет содействовать подъему народного образования, а хорошо поставленное народное образование будет влиять на поднятие уровня экономической жизни.* Он понимал, что, несмотря на реформы, общественные условия и формы правления оставались дикими и невежественными, что рядом с новейшей идеей цивилизации уживались дикая, невежественная мысль и произвол. Только пробуждая сознание народа, можно ожидать встречного движения народа за создание своих, народных школ. «...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» (3, 609).

К. Д. Ушинский горячо призывал не жалеть средств на народную школу, правильно утверждая, что это окупится для отечества с лихвой. «В денежном отношении, — убеждал он, — мы заметим только одно, что устройство хороших народных школ, правильно развивающих и правильно воспитывающих народ, есть одна из самых выгодных и самых прочных финансовых операций. Развивая умственные и нравственные силы народа, обогащая его полезными знаниями, возбуждая в нем разумную предприимчивость и любовь к труду... истинное народное образование сохраняет, открывает и поддерживает именно те источники, из которых льется народное богатство, и льется само собою, без всяких насильственных мер: время, труд, честность, знание, умение владеть собой, физические, умственные и нравственные силы человека — эти единственные творцы всякого богатства» (2, 447).

*Разумеется, эти призывы великого педагога в условиях царской России не могли быть реализованы.* Его статья

«О нравственном элементе в русском воспитании», откуда взята цитата, была опубликована в конце 1860 г., а через двадцать лет, в 1880 г., на начальное образование было израсходовано по 9 1/16 копейки из расчета на одного жителя, причем 53,2 процента ассигнований дали земства, 33,7 — сельские общества, 6,4 — частные лица, 3,7 процента поступило из других источников и лишь 2,1 процента дала казна.

Имущие классы, по глубокому убеждению К. Д. Ушинского, не знали России, были безразличны к прошлому, настоящему и будущему своего народа, творца истории. В статье «О необходимости сделать русские школы русскими» (1867) он с горечью констатировал, что даже многие из окончивших университеты плохо знали Россию, родной язык и литературу, историю своего отечества; что образованная часть общества страдала не от незнания классических языков, а от незнания своего отечества. Направление образования в средних учебных заведениях было таково, что гимназисты не знали, «что такое Новгород или Киев, какая разница между Иоанном III и Иоанном IV»; что они твердо сохраняли в своей голове лишь «несколько латинских склонений и спряжений» и фактов древней истории других народов. Не зная своей родины, не зная истории своего народа, эти «образованные люди» повторяли слепо чуждые истинно русскому утверждения, что будто французов в двенадцатом году побили морозы, что в истории нашей все достойно насмешки и презрения», не признавали «Державина, Карамзина, Пушкина, Жуковского, Гоголя», доказывали «с увлекательным жаром, что ни в нашем прошедшем, ни в нашем настоящем нет ничего такого, на чем могла бы остановиться юная душа с любовью и уважением» (2, 475).

*К. Д. Ушинский уделял поэтому первостепенное внимание необходимости изучения в школе родного языка и литературы, родной истории, природы.* Он с горечью констатировал, что из русских школ выходили в жизнь люди, менее всего знакомые с тем, что должно стать им ближе всего, — со своей родиной и тем, что имеет к ней непосредственное отношение. «Только русский, — писал он, — изумляя иностранца своим безукоризненным выговором на иностранных языках, в то же время часто говорит плохо на своем отечественном и почти всегда пишет с грубыми ошибками», знает подробно историю других

стран и народов, но «глубокомысленно задумывается над тем, в котором столетии жил Иоанн Грозный; наверное помнит, что Мадрид при реке Мансанаресе, но весьма часто не знает, при какой реке стоит Самара, а уж что касается до какой-нибудь реки (Черемшана, например), то и говорить нечего, если только ему самому не приходилось купаться в ней» (3, 307). И это относится, подчеркивал педагог-патриот, к тем русским, которые учились в России, кончали русские гимназии и университеты, стали русскими учителями и профессорами, готовились к общественной деятельности в родной стране.

Вместо того чтобы готовить к деятельной жизни в условиях российской действительности, имущая часть общества готовила своих детей лишь для поступления в то или иное учебное заведение и к выполнению условных требований того общественного круга, в котором приходилось вращаться их детям. Аристократичность, стремление лезть вверх — вот направление воспитания и образования имущих классов, заботящихся о манерах и французском языке и пренебрегающих всем народным, той жизнью, в которой творит народ, действительными требованиями жизни национальной. Внешний блеск, глубокомысленные по форме, но бессодержательные суждения вместо серьезных и глубоких знаний о своей стране, быте и истории ее народа, среди которого проходит жизнь, отдаляли такого человека от истинной, животворной народности. «Нам кажется, что произошло бы прелюбопытное зрелище, если бы произвести экзамен из знаний, касающихся России, многим нашим администраторам, профессорам, литераторам, всем окончившим курс в наших университетах, лицеях, гимназиях и если бы ставить отметки с той же строгостью, с какой ставятся за границей ученикам первоначальной школы по сведениям, касающимся их родины; наверно, можно полагать, что полных баллов было бы очень немного, а единицы запестрели бы бесконечными рядами, как пестреют они теперь в списках латинских учителей наших гимназий» (3, 309). Патентом для продолжения образования стали языки древние и французский, а не основательное знание своей родины, своего народа.

Народность подлинная, положенная в основу воспитания, прежде всего выражается в родном языке и словесности. Язык родной является лучшим средством развития,

познания и самопознания. *Родной язык К. Д. Ушинский делает основой обучения.* «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» (3, 49). Во всей педагогической системе К. Д. Ушинского родному слову отводится особая роль. Изучение родного языка служит средством развития мышления учащихся, через родной язык прежде всего познается вся окружающая жизнь, роль народа в историческом развитии России, родное слово связывает ребенка со своим народом и всем его духовным богатством\*.

*Идея народности у К. Д. Ушинского, являясь идеей демократической, определяла новый, творческий подход к развитию педагогики и воспитания.* Вся система народного образования должна прежде всего отражать жизнь своего народа, быть связана с его жизнью и максимально способствовать улучшению жизни народа. *Школа должна готовить для жизни творческой и полнокровной, образование и воспитание в школе призваны вводить человека в жизнь родной страны.* Для этого необходимо знать жизнь родины в том виде, как она существует, как исторически складывалась и как эту жизнь следует улучшать, исходя из потребностей и интересов своего народа.

Как просветитель-демократ, К. Д. Ушинский глубоко верил в преобразующую силу просвещения и был его горячим поборником для *всего трудового народа*, причем как для мужской части населения, так и для женской. Он был твердо уверен, что развитие любого государства зависит от степени образования населения, а степень образования народа влияет «на образ правления государством». «Теперь именно, — писал он после отмены крепостного права, — настает время, когда России более всего нужны школы, хорошо устроенные, и учителя, хорошо подготовленные — и много, много школ: иначе и свобода крестьян и открытое судопроизводство не принесут всей той пользы, какую могли бы принести» (11, 167—168).

\* Вопрос о роли родного языка в обучении будет специально рассмотрен в гл. 5 «Проблемы образования и обучения в школе».

В отличие от революционных демократов К. Д. Ушинский не дошел до понимания, что только завоевание политической власти трудовым народом является гарантией действительного подъема народного просвещения. Однако К. Д. Ушинский был всегда на стороне трудового народа и резко отрицательно относился как к крепостническим порядкам, так и новому гнету, гнету капитала, над трудовым народом.

Поставив вопрос о создании народных школ, К. Д. Ушинский считал необходимым обучение в начальных школах сделать *всеобщим и обязательным начиная с семилетнего возраста* и зло высмеивал тех, кто считал обязательность обучения насилием над детьми. По его мнению, такая обязательность — показатель демократичности и гуманности. Родители должны быть ответственны перед обществом за воспитание детей, правильно поставленное обязательное обучение даст возможность найти «разумные формы общественной жизни». Создание народных школ он считал «самым государственным вопросом» и рассматривал народную школу как *первую ступень* дальнейшего развития народного образования. Он был сторонником *единой системы общего образования*, для него народная школа была школой не тупиковой, а первой ступенью общего образования, важнейшим звеном во всей системе образования. К народной школе, утверждал К. Д. Ушинский, нельзя подходить с позиций изоляции ее от других звеньев школьной системы, от «полной системы народного образования», постепенно выработываемой самим обществом.

Составной частью идеи народности в воспитании у К. Д. Ушинского стал *вопрос о женском образовании*, без чего он не представлял общественной системы просвещения.

Вопрос о положении женщины был одним из центральных в прогрессивном общественном движении 50—60-х гг. Крепостнические отношения резко отрицательно сказались на ее положении в обществе. Для К. Д. Ушинского как демократа-просветителя женское образование стало частью его общей борьбы за просвещение народа.

В первой главе книги мы уже говорили о преобразовательной деятельности К. Д. Ушинского в Смольном институте, но там решался вопрос об образовании девушек-аристократок, которых он хотел вывести на трудовой путь

жизни. Для него было ясно, что общее решение вопроса о женском образовании, в том числе женщин трудовых слоев населения, возможно только с изменением положения женщины в самом обществе. Сами общественные условия жизни ставят женщину в неравное положение с мужчиной: «В самом деле, если можно найти твердый, основной принцип женского общественного воспитания и образования, то скорее всего в общественном положении женщины... Это новейшая идея, которую в отличие от прежних... мы назовем *народной* идеей, потому что она проистекает именно из положения и роли женщины в историческом развитии народа. Идея эта нигде не высказана вполне, но начинает уже более или менее проглядывать во всех рассуждениях о женском образовании, хотя еще в смеси с прежними воззрениями» (3, 457).

К. Д. Ушинский твердо стоял на позициях, что мужчина и женщина — личности равноправные и равно ответственные, в интеллектуальном отношении они также равны, что в природе женщины нет причин, почему бы она должна отставать в науке от мужчин. В статье «Одна из темных сторон германского воспитания» просветитель-демократ с большой страстностью и убедительностью критиковал известного немецкого педагога Карла Шмидта за его взгляды на женщину и женское образование. По утверждению Шмидта, женщине от природы якобы чужды наука и общественная деятельность. У Шмидта, отмечал К. Д. Ушинский, самым циничным образом выражено «желание приготовить в женщине думающий хозяйственный пресс для выжимки всего, что можно выжать из всяких тряпок, вареных костей, кофейной гущи, гнилой картофели, чтобы ничто в хозяйстве даром не пропало» (3, 273). Немецкая реакционная педагогика видела в женщине только жену, хозяйку, мать, но не человека со всеми духовными потребностями.

Если смотреть на женщину по-другому, утверждал наш великий педагог, видеть в ней прежде всего человека, равноправного во всех отношениях с мужчиной, то и взгляды на женское образование будут другими. Не следует забывать, что женщина является проводником «успехов науки и цивилизации в нравы и жизнь общества» (3, 275).

К. Д. Ушинский резко возражал против системы женского образования имущих классов, в которой он видел

мало своего, народного. Пансионы и институты, а также гувернантки оказывали отрицательное, антинациональное влияние на женскую половину имущих классов. Между образованным классом и народом проложена непроходимая бездна, по мнению Ушинского, преимущественно благодаря неправильно, антинационально поставленному женскому образованию. «Жена — мать семейства, хозяйка дома, плохо выражающаяся по-русски и отлично, с любовью, говорящая по-французски, усвоившая все изящество французских манер и видящая во всех русских национальных особенностях нечто грубое и необразованное... Понятно, что такая женщина вносила в свою семью, а через нее и в народный быт гораздо больше чуждого элемента, чем двадцать мужчин, получивших свое воспитание за границей. Те, если были даже высоко поставлены, волновали и грязнили только поверхность реки. Она отравляла самый источник» (3, 461—462).

*Образование женщины должно быть таким же, как и образование мужчины.* Оно должно стать в отношении ее образованием *общечеловеческим*, что очень важно, так как наряду с общественными функциями женщина в значительной мере занята воспитанием детей. К. Д. Ушинский считал дикими мерами, когда в огромном большинстве европейских государств женщины были лишены возможности получения высшего образования, а среднее давалось им в каком-то упрощенном и извращенном виде. Это он не считал приемлемым и для народного образования в России. Анализируя североамериканскую систему образования как наиболее демократическую для того периода времени, К. Д. Ушинский особенно отметил такие ее положительные черты, как совместное обучение детей обоюбого пола во всех типах школ и право женщин на получение высшего образования наравне с мужчинами. Этого хотел он и для России.

Демократическая идея народности в воспитании у К. Д. Ушинского являлась социально-политическим принципом, в котором отразились любовь великого педагога к народу, горячая заинтересованность в его исторических судьбах, глубокая вера в его патриотизм, творческие силы, его способность создать новое, справедливое общество без социального гнета и насилия.



## Проблемы образования и обучения в школе

### Общее образование как основа формирования личности

К решению дидактических проблем, проблем образования и обучения, К. Д. Ушинский подошел с учетом данных смежных наук — психологии, физиологии, с позиций своих антропологических установок, установок социально-философских.

В предисловии к первому тому «Педагогической антропологии» он писал: «Первая часть нашего труда, которую мы теперь выпускаем в свет, может быть прямо приложена к дидактике, тогда как вторая имеет преимущественное значение для воспитания в тесном смысле. Вот почему мы решились выпустить первую часть отдельно» (8, 56).

Знакомясь со второй частью этого фундаментального труда, мы находим в ней также глубокий и разносторонний материал для понимания проблем образования и обучения. Здесь с большой убедительностью раскрывается влияние образования и обучения на развитие психических черт личности и обратное влияние этих черт на удачу или неудачу образования и обучения.

Известно, что третий том «Педагогической антропологии» К. Д. Ушинский не успел завершить. Однако обильный подготовительный материал к нему очень много дает для подтверждения оригинальности и глубокой научности системы этого крупнейшего русского педагога. Сам К. Д. Ушинский в третьем томе намеревался в определенной системе изложить те педагогические меры, правила и наставления, которые вытекают из физического и духовного развития человека. Изложения эти обещал он дать краткими, так как, по его словам, всякий мыслящий педагог, изучив психические и физические законы, легко может вывести из них практические приложения.

«Во многих местах, — писал К. Д. Ушинский, — мы будем только намекать на эти приложения, тем более, что из каждого закона можно вывести их такое множество, какое множество разнообразных случаев представля-

ется в педагогической практике. В этом и состоит преимущество изучения самых законов наук, прилагаемых к педагогике, перед изучением голословных педагогических наставлений, которыми наполнена большая часть германских педагогик. Мы не говорим педагогам — поступайте так или иначе; но 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. Не только обстоятельства эти бесконечно разнообразны, но и самые натуры воспитанников не походят одна на другую» (8, 55). Однако, повторяем, подготовительные материалы к третьему тому «Педагогической антропологии» столь обильны и разнообразны, что о краткости едва ли можно говорить. Материалы эти имеют для нас большую научную ценность в выяснении проблем образования, обучения и воспитания.

Кроме фундаментального труда по педагогической антропологии «Человек как предмет воспитания» К. Д. Ушинский рассматривал проблемы образования и обучения в большом количестве педагогических статей, написанных им задолго до своего завершающего труда.

Великий ученый, один из основоположников русской научной педагогики, К. Д. Ушинский в то же время был крупнейшим методистом — учителем учителей. С одинаково блестящим успехом он писал свой научно-теоретический труд о человеке как предмете воспитания и свои замечательные учебники для школы «Детский мир» и «Родное слово». *Больше всего он уделял внимания народной школе, начальному образованию как основе общечеловеческого воспитания, как самому трудному участку в педагогической науке и практике.* Чем моложе возраст учеников, подчеркивал он, тем больше требуется педагогических знаний. «У педагогики очень широкое основание и очень узенькая верхушка: дидактика первоначального преподавания может наполнить томы; дидактика чтения лекций в университете может быть выражена в двух словах: «знай хорошо свой предмет и излагай его ясно». Вот почему по большей части профессора, не занимавшиеся специально психологией и педагогикой, всегда кажутся даже странными и лишенными дельного содержания педагогические толки и споры. Но пусть эти люди сами устроят первоначальную школу и станут преподавать в ней;

тогда они очень скоро убедятся, что есть многое в первоначальном воспитании, о чем следует подумать, что следует изучить, о чем можно поспорить» (6, 306).

В развитии русской педагогической мысли XIX в. в лице ее наиболее прогрессивных представителей мы видим особую точку зрения на теорию образования. Они разрабатывали свою теорию на основе передовой для России того времени философской мысли и рассматривали образование как важнейший фактор в развитии личности человека (В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. А. Добролюбов, Н. Г. Чернышевский, К. Д. Ушинский и др.). Наука для них не была областью туманных метафизических построений или удобным средством в устройстве личной жизни людей.

*Умственное образование в трактовке передовой русской педагогической мысли рассматривалось как мощный фактор гармонического развития человека. Школа, а следовательно и умственное образование, не категории, стоящие над жизнью, над обществом. «Общечеловеческое образование» выдвигалось как основа образования специального. Только хорошо поставленное общее образование, утверждала передовая педагогическая мысль времени К. Д. Ушинского, может служить надежной базой всякого специального образования. В частности, замечательный педагог Н. И. Пирогов в своей статье «Вопросы жизни» писал, что успехи наук и художеств в его время сделали специализм необходимой потребностью общества. Вместе с тем он отмечал, что никогда ранее не нуждались истинные специалисты так сильно в предварительном общечеловеческом образовании. Задача общечеловеческого воспитания — «сделать нас людьми», чего не сделает только школа узкопрактического направления, заботящаяся подготовить «из нас, с самого нашего детства, негоциантов, солдат, моряков, духовных пастырей или юристов»\*.*

*Такой подход к организации образования полностью разделял и отстаивал К. Д. Ушинский, хотя категорически не был согласен с Н. И. Пироговым в вопросе о роли и месте образования классического.*

В спорах о классическом и реальном направлениях

\* Н. И. Пирогов. Избранные педагогические сочинения. М., 1953, стр. 55—56.

общего образования, образовании *материальном* и *формальном*, спорах, бурно протекавших в 60-е гг. XIX в. и возбужденных общественно-педагогическим движением, К. Д. Ушинский занимал вполне определенную, правильную позицию, чуждую односторонности.

Проблемы классического и реального образования возникли при определенных конкретно-исторических условиях как противостоящие друг другу. Обращение к культуре, науке и искусству античного общества было безусловно прогрессивным для позднего средневековья. Вместо монополии церкви на образование, истолкования ею любой отрасли человеческих знаний с позиций христианских догм с XIV в. развивалось наиболее плодотворно современное исследование природы. Со второй половины XV в. создавались национальные монархии, в которых, по словам Ф. Энгельса, стали развиваться современные европейские нации и современное буржуазное общество.

«В спасенных при падении Византии рукописях, — писал Ф. Энгельс, — в вырытых из развалин Рима античных статуях перед изумленным Западом предстал новый мир — греческая древность; перед ее светлыми образами исчезли призраки средневековья... Духовная диктатура церкви была сломлена; германские народы в своем большинстве прямо сбросили ее и приняли протестантизм, между тем как у романских народов стало все более и более укореняться перешедшее от арабов и питавшееся новооткрытой греческой философией жизнерадостное свободомыслие, подготовившее материализм XVIII века»\*.

Это не могло не отразиться на развитии образования и его содержании. Античная культура, философия, греческий и латинский языки стали его основой. Но общество и человеческая мысль двигались вперед. Развитие капитализма и капиталистических отношений, развитие науки и техники ставили перед образованием новые задачи, требовали других знаний. Классическое же образование, растеряв все положительное, стало заниматься изучением тонкостей греческого и латинского языков и формальным комментированием отдельных произведений античного общества. *Реакционные классы использовали теорию классического формального образования как средство*

\* К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения, т. 20, стр. 345—346.

*борьбы против передового материалистического мировоззрения.*

Реальное направление, возникнув как требование новых, капиталистических отношений и провозгласив принцип «пользы», «выгоды», «материальности» образования, получало часто утилитарное, узкоспециальное направление. Буржуазии в конце концов было невыгодно давать молодежи разностороннее строго научное общечеловеческое образование и воспитание. Практицизм, утилитаризм, узкий профессионализм получали свое теоретическое обоснование в позитивизме Спенсера и в работах других буржуазных ученых.

*Классическое образование, как и реальное, отмечал К. Д. Ушинский, нельзя абсолютизировать, такой односторонний подход наносит вред общечеловеческому образованию и воспитанию.* Классические языки не могут заменить собой знаний, извлекаемых из наблюдений и опытов. При изучении их больше обращается внимание не на содержание, а на форму мысли, да еще мысли чужой. «Если же бесконечный спор о преимуществах реального и классического образования, — писал К. Д. Ушинский, — длится еще до сих пор, то только потому, что самый вопрос этот поставлен неверно и факты для его решения отыскиваются не там, где их должно искать. Не о преимуществах этих двух направлений в образовании, а о гармоническом их соединении следовало бы говорить и искать средств этого соединения в душевной природе человека» (8, 35). У педагога-демократа речь шла не о механическом их объединении, а о такой теории обучения, которая бы обеспечивала общее образование как основу гармонического развития человека.

«...Педагогический опыт, — писал К. Д. Ушинский, — не только по отдаленности своих последствий от причин не может быть надежным руководителем педагогической деятельности. Большею частью педагогические опыты очень сложны, и каждый имеет не одну, а множество причин, так что нет ничего легче, как ошибиться в этом отношении и назвать причиной данного результата то, что вовсе не было его причиной, а может быть даже задерживающим обстоятельством. Так, например, если бы мы заключили о развивающей силе математики или классических языков только потому, что все знаменитые ученые и великие люди Европы учились в молодости сво-

ей математике или классическим языкам, то это было бы очень опрометчивое заключение» (8, 49). Учили математику и классические языки главным образом потому, что не было других школ, с другим содержанием образования. А сколько ограниченных людей вышло из этих классических школ, никто не считал, причиной же тому — классицизм. Опыт не исключает предположения, что великие ученые без классических языков, может быть, стали бы еще умнее, если бы их молодая память в свое время была направлена на приобретение других знаний, в частности естественнонаучных.

Уже в своей речи «О камеральном образовании», опубликованной в 1848 г., К. Д. Ушинский решительно ставил вопрос об изменении содержания образования, обосновывая такую необходимость быстрым развитием наук и изменившимися условиями жизни России. Был период, отмечал он, когда человечество освежало себя изучением классики. Тогда в этом была необходимость, она вызывалась борьбой против средневековой схоластики. В XIX в. науки развиваются быстрыми темпами, а школа по-прежнему живет для греков и римлян, а не для современности. Вот почему окончившие школу сразу же начинают проходить другую науку — «науку жизни». Оторванная от предварительного правильно организованного изучения наук в стенах учебных заведений, эта «наука жизни» приобретает стихийно, вся «в обрывках, запачканных и измятых, перемешанных с ошибками наших отцов и нашими собственными, с предрассудками толпы, в обрывках, покрытых грубою корою случайности» (1, 231). Науки следует изучать, подчеркивал К. Д. Ушинский, имея целью развитие общечеловеческих качеств для «индустриального века». Тогда же, в 1848 г., К. Д. Ушинский возражал вместе с тем и против *утилитаризма* в содержании образования.

Взгляды К. Д. Ушинского на содержание образования, следовательно, начали складываться еще до начала общественно-педагогического движения 60-х гг., но это движение придало им большую убежденность, размах, страстность и политическую остроту. Если в речи «О камеральном образовании» говорилось о «страшной пропасти» между древним и новым миром, то в работах 60-х гг. наряду с убедительной педагогической аргументацией появляются и морально-политические доводы, направленные

ные на развенчание таких крупных идеологов рабовладельческого общества, как Платон и Аристотель.

Обычно классическое направление содержания образования связывают с теорией формального образования, а направление реальное — с теорией материального образования. *Заслуга К. Д. Ушинского в разработке дидактической проблемы содержания образования состоит в том, что он обе эти теории порознь (формальную и материальную) считал односторонними, не удовлетворявшими действительным потребностям жизни общества, не обоснованными с позиций научной психологии и педагогики.* Он не мог согласиться с тем, что основной задачей школы должно быть развитие гибких форм мышления на предметах, далеких от жизни, — классических языках и дедуцированно преподаваемой математике. В этом случае роль учителя сводилась преимущественно к тренировке памяти ученика с помощью специально подобранных формальных упражнений и нередко на материале бессодержательном.

Говоря о пользе знаний для жизни, педагог-демократ считал не приемлемым ни формальное, ни материальное направления в их изоляции друг от друга, их метафизическим подходом в вопросе соотношения усвоения объема знаний и развития общих способностей. Он со всей страстностью и научной убедительностью обрушивается на сторонников формального направления, и прежде всего на наиболее видного представителя этой теории Гербарта. К. Д. Ушинский подвергает всестороннему научному анализу всю его систему, и прежде всего основу основ этой системы — психологию, называя ее метафизической, спекулятивной.

К. Д. Ушинский видел, что развитие наук, особенно естествознания, требует по-иному подходить к содержанию школьного образования и основным препятствием реформы образования является формальное направление в содержании обучения. Это направление отрывает школу от жизни, делает ее схоластической, и учащиеся лишаются элементов научного образования.

«Успехи естественных наук, — писал он, — характеризующие наше столетие, идут не только вширь, но и вглубь. Число знаний человека о природе не только увеличилось в громадных размерах, но и сами знания более и более приобретают научную форму, способную развить

человека умственно не менее, а может быть, и более, чем прежние приемы и методы так называемого формального развития. Неужели же школа останется как бы не знающей о такой реформе в науке и жизни и будет идти своим прежним, устарелым ходом, забывая, что то, что было современным и полезным, может сделаться несовременным, бесполезным, а потому и вредным? Если бы европейская школа шестнадцатого столетия осталась глуха и нема к реформам, совершавшимся тогда в жизни, и к возобновлению науки из классических источников, то хорошо ли бы она сделала? Почему же будет хорошо, если современная школа ничем не отзовется на глубокую реформу, совершающуюся теперь в той же жизни и в той же европейской науке?» (10, 584).

Школа готовит к жизни целые поколения, а готовить их к жизни, по словам Ушинского, это готовить учащихся к борьбе, которая их ожидает, и тут одно формальное развитие рассудка не дает возможности школе выполнить свои задачи. *Формальное развитие мышления может происходить только в реальных знаниях*, то есть знаниях, отвечающих потребностям развивающейся жизни, и здесь важны знания и естественнонаучные, и гуманитарные. Только на материале этих наук, в процессе овладения ими может успешно решаться формальная задача — развитие общих мыслительных способностей.

«В старинной педагогике, — писал К. Д. Ушинский, — науки обыкновенно разделялись на науки, развивающие только формально, и на науки, дающие материальное содержание развитию. К первым обыкновенно причисляли классические языки и математику, ко вторым — остальные предметы... Мы должны навсегда уже отказаться от такого деления наук и признать, что формальное развитие есть пустая выдумка, показывающая только прежнее психологическое невежество, и что каждая наука развивает человека, насколько хватает ее собственного содержания, и развивает именно этим содержанием, а не чем-нибудь другим. Если изучаемая наука находится по содержанию своему в связи с другой какой-нибудь наукой, то и подготавливает к изучению этой второй науки, насколько хватает ее собственного содержания и насколько это содержание находится в связи с содержанием предстоящей к изучению науки» (10, 441—442).

Нельзя вместе с тем подходить к наукам так утили-



тарно, как делает Спенсер, расценивая любую из них с точки зрения лишь узко понимаемой им пользы ее для человека, немедленной пригодности ее к жизненной практике. К. Д. Ушинский указывал, что есть целый ряд наук, которые не могут быть тотчас же непосредственно приложимы к практике, но они от этого вовсе не становятся ненужными. В качестве примера он ссылается на древнюю историю. Конечно, древняя история никак не может быть приложима к непосредственной практике человека, но роль ее воспитательная и образовательная исключительно велика. Знание древней истории помогает уяснить ход исторического процесса человеческого общества вообще, в ученике надо видеть не будущего историка, а только человека, получающего воспитание и образование. Здесь, мы видим, К. Д. Ушинский выступает против утилитарного изучения предметов в школе. С этих же позиций он не отрицает необходимости изучения иностранных языков в общеобразовательных целях, в том числе и языков классических в разумном объеме.

По глубокому убеждению К. Д. Ушинского, вопрос о содержании образования в России не разработан и разработкой его серьезно никто не занимался. Решался этот вопрос узковедомственно и оставался тайной чиновников просвещения.

«До сих пор, — писал он, — педагогика больше думает о том, как учить тому, чему обыкновенно учаг, 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 образовании). 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» (10, 436—437).

К. Д. Ушинский считал необходимым оставить в учебниках только то, что необходимо и полезно для жизни, и выбросить все, что держится на рутине и изучается для того, чтобы быть впоследствии позабытым. Теория формального образования обращает внимание главным образом на форму, а не на содержание, при обучении же внимание должно обращать преимущественно на со-

держание. «Напрасно бы надеялся воспитатель на силу одного *формального развития*. Психический анализ показывает ясно, 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» (10, 585).

Резко выступая против теорий формального и материального образования, в гносеологических основах которых лежали различные виды идеализма — рационализм в первом случае и позитивизм во втором, К. Д. Ушинский хорошо понимал, что при правильно организованном образовании всегда будет иметься цель формальная, которая состоит в развитии умственных способностей ученика, его наблюдательности, воображения, фантазии, развитии способности самостоятельно приобретать знания. Однако это вовсе не исключает цели реальной (материальной) в образовании, заключающейся в выборе самих предметов для наблюдений и размышлений.

Проблема школьного образования рассматривается К. Д. Ушинским всесторонне. Дело не только в том, *что* отобрать для изучения, но и *как* дидактически изучаемый материал расположить, как логику науки превратить в логику *учебного предмета*. Школа имеет дело не с отдельными и многообразными науками, а с учебными предметами. *Учебный предмет и наука им не противопоставляются, но и не отождествляются*. Материал науки, принципиально правильно отобранный и правильно изложенный в учебном предмете, определяет успех образования, обучения и воспитания. *Дидактически обработать науки, сделать их предметами изучения в школах — не менее сложное научное дело, чем сами научные открытия*.

В школе изучаются не сами науки в их полном объеме, а *основы наук*. Школа не может увлекаться тем, чтобы брать для изучения любые не устоявшиеся в науке новые теории. Для изучения в школе следует брать то, что составляет прочное и действительное приобретение человечества, без чего нельзя обойтись в жизни. В процессе овладения знаниями в школе необходимо оставлять в стороне все временные увлечения и малообоснованные гипотезы. Если, например, отмечал К. Д. Ушинский, «внести в школу естествознание со всеми увлечениями, которыми

сопровождались его порывы вперед, со всеми безобразными фантазиями и преувеличенными надеждами, словом, внести в школу не зрелую мысль, а самую борьбу мысли во всем ее случайном безобразии, то это значит разрушить школу и оставить беззащитных детей посреди поля, где кипит битва взрослых людей со всеми ее отвратительными случайностями» (10, 585).

*Постановка К. Д. Ушинским проблемы соотношения науки и учебного предмета была актуальной в теоретическом и практическом отношении. Эта проблема остается актуальной и в наши дни.*

Развивая свою теорию общечеловеческого образования и воспитания, К. Д. Ушинский считал, что задачей школы является подготовка новых поколений для жизни и школа должна давать такие знания, которые развивают ум учащихся и по своему содержанию являются полезными для настоящей и будущей деятельности. Эта полезность знаний может быть непосредственная и опосредствованная. Школа призвана обогащать человека знаниями и в то же время приучать его пользоваться этими богатствами. Она имеет дело с человеком растущим и развивающимся, умственные потребности которого все расширяются и будут расширяться, поэтому образование должно не только удовлетворять потребностям настоящего времени, но и делать запас на будущее.

Общечеловеческое воспитание гармонично развивает человека, а не просто дает формальное развитие. Человека можно развивать не столько изучением классических языков, сколько языком родным, географией, историей, естествознанием, математикой, современной литературой. К. Д. Ушинский отрицает такой «реализм», когда в науке ищут «не мысли, не пищи духу, развивающей и укрепляющей его, не уяснения воззрений человека на самого себя и внешний мир, а именно только тех знаний, которые необходимы для той или другой практической жизни», когда смотрят «на науку как на мастерство...». Действительный реализм «можно найти в каждой науке, и различие это заключается собственно не в различии наук, но и в различии способа их изучения» (3, 48).

Особое внимание К. Д. Ушинского привлекла статья Н. И. Пирогова «Вопросы жизни» и другие его статьи, вышедшие в 1856—1861 гг. и изданные в Одессе в 1858 и в Киеве в 1861 г. В «Журнале министерства народного

просвещения» (1862, № 3) К. Д. Ушинский помещает свою большую статью «Педагогические сочинения Н. И. Пирогова», в которой дает высокую оценку выступлению Н. И. Пирогова против утилитарного подхода к образованию, защите им образования общего как основы развития личности. Однако для нас представляет интерес, в чем К. Д. Ушинский разошелся с автором «Вопросов жизни». Он разошелся с ним во взглядах на то, *что должно быть положено в основу общего образования.*

К. Д. Ушинский понимал необходимость поиска основной идеи общественного образования. «Сомневаться ... в необходимости какой-нибудь основной идеи в народном образовании не значило ли бы вообще сомневаться в возможности разумной идеи и в гибкости человеческого разума? Не значило ли бы предоставлять случайностям самое важное общественное, семейное и частное дело?» (3, 31). Содержание образования определяется не только суммой учебных предметов, объемом знаний, а главным образом общей идеей, которая должна объединять все эти предметы. Приступая к школьным реформам, не осознав вполне тех идей, из которых должны вытекать эти реформы, нельзя достичь успеха в народном образовании. Надо понять и осознать современное состояние научных знаний, «здоровые требования и интересы общества».

Н. И. Пирогов в основу общечеловеческого воспитания брал классическое образование и математику. Такая постановка вопроса не удовлетворяла К. Д. Ушинского. На этой основе, считал К. Д. Ушинский, нельзя было строить образование ни в средней школе, которую имел в виду Н. И. Пирогов, ни тем более первоначальное образование народа, о чем особенно заботился К. Д. Ушинский.

Н. И. Пирогов утверждал, что в борьбе со средневековой схоластикой, папизмом классическое образование сыграло положительную роль. К. Д. Ушинский, возражая ему, писал:

«Если изучение латинского и в особенности греческого языка положило основание к освобождению от тех оков, в которые папизм усиливался заковать человеческий ум, то это еще не значит, чтобы изучение других наук, если бы они существовали в то время, не могло сделать того же самого. Математика, астрономия, физика и химия, история, расширение географических сведений не менее, а может быть и гораздо более, чем изучение клас-

сических языков, служили к разогнанию мрака средневекового невежества» (3, 37).

Образование должно быть тесно связано с жизнью, объяснять ее, вводить в нее, а *классическое образование, по утверждению Ушинского, не могло ввести человека в современную жизнь.*

«Если, — писал К. Д. Ушинский, — классические языки были для людей XVI в. единственными ключами, которыми этот век отпер забытые сокровищницы знания Рима и Греции, то в настоящее время эти сокровищницы давно уже исчерпаны. Не только переводы всех замечательных классических писателей на новые языки, но и современная наука, так обширно воспользовавшаяся знаниями классического мира, сделали доступными эти знания и для тех, кто не знает ни одного слова ни по-гречески, ни по-латыни, и если в настоящее время можно еще говорить о благодетельном влиянии классического образования, то только разве о влиянии изучения самих древних языков, а не того, что на этих языках написано. С другой стороны, если мы возьмем объем познаний современного мира, то увидим, что нам никак его не втиснуть в опустошенные сокровища Греции и Рима. Если, наконец, мы хотим изучать человека, хотим изучать сами себя в классических писателях, то и здесь сильно ошибаемся: гражданин Греции и Рима отделен непроходимой гранью от современного человека» (3, 37).

*В борьбе против классицизма К. Д. Ушинский берет во внимание и политические мотивы, а именно рабовладельческую идеологию, которой придерживались мыслители античного общества: «Загляните в «Политику» Аристотеля, и на первых страницах вы найдете такие воззрения на человека, на женщину, на чуждые народности, которых в настоящее время не постыдится высказать разве плантатор Южных штатов. ...В понятии о человеке выражается сам человек, и воззрения Аристотеля на рабов, женщин, варваров находятся в неразрывной связи со всей его философией» (3, 38).*

Защищая классицизм в содержании образования, Н. И. Пирогов, ссылаясь на эпоху Возрождения, указывал что и в наше время классическое образование должно сыграть такую же роль. К. Д. Ушинский с большой убежденностью доказывал, что в XIX в. *классицизм дает прямо противоположные, резко отрицательные результа-*

ты. «...Преимущественное изучение того, что завещал нам классический мир, никак не может одно ввести человека в современную жизнь Европы... изучение древних классических писателей не сделает человека человеком, как мы его теперь понимаем, и никак не может способствовать тому соединению науки и жизни, которое, конечно, признает необходимым каждый, кто желает истинного прогресса. Напротив, мы имеем основание думать, что преимущественное изучение классической древности, основанное на историческом предании, от которого не может оторваться Западная Европа, более всего мешает до сих пор действительному соединению науки и жизни» (3, 39).

Н. И. Пирогов в качестве доводов в защиту идеи классического образования выставлял то положение, что многие видные и великие ученые получили классическое образование и это образование предопределило их жизненный творческий путь. К. Д. Ушинский очень убедительно и доказательно возражает Н. И. Пирогову: зубрежка греческих и латинских текстов не служит развитию высших способностей человеческого интеллекта, человеческого духа. «Автор говорит, что классическое образование приготовило много высокоразвитых людей, но умалчивает о том, сколько оно приготовило пустейших педантов, не видящих жизни за буквой, сколько оно приготовило людей, не способных понимать окружающей их жизни, если она не являлась им в форме латинской или греческой цитаты» (3, 44).

Признавая большую роль за *математикой* в общем образовании, К. Д. Ушинский вместе с тем отмечал, что одна она, изолированно от других естественнонаучных дисциплин и гуманитарных предметов, включенная лишь в систему формального классического образования, не служит прогрессу воспитания общечеловеческого. Математика столько же принадлежит внутреннему миру, подчеркивал он, сколько и внешнему. Математика, безусловно, нужна для общечеловеческого воспитания, но сама по себе не может служить его основной идеей. «Школьный же опыт показывает нам странное явление: молодые люди, с любовью и успехом занимающиеся математикой, чаще всего оказываются малоспособными к другим наукам, особенно к словесности и истории. На математиках-специалистах весьма часто во всю их жизнь лежит какой-

то странный оттенок ограниченности, и нередко с глубоким знанием математики уживаются в голове самые дикие, уродливые фантазии и упорнейшие, ограниченнейшие предрассудки...» (3, 45).

Здесь К. Д. Ушинский имеет в виду школьный опыт, опиравшийся на теорию формального образования, связанную с классическим его направлением. Его позиция в отношении признания роли математики в развитии «наук о внешнем мире» вполне определена. «...Для познаний внешнего мира, — утверждал он, — математичность есть общий закон: что не доведено еще до возможности быть выраженным в математической форме, то еще *не дозрело*, значит. Представляя себе весь мир *движением*, мы можем надеяться постигнуть только законы этих движений, а законы движений — всегда *математика*; вот почему это основной предмет для всех постижений внешнего мира» (10, 54—55). Математизацию наук о внешнем мире К. Д. Ушинский считал и как условие развития этих наук, и как показатель их степени развития и влияния на технику. Несомненно, здесь мы видим у великого педагога глубокую оценку этой науки не только для своего времени, но и для будущего. Он правильно определил роль и место математики в школьном образовании, значение ее изучения для жизни как науки теоретической, мировоззренческой и прикладной.

*Организованное образование есть не разрозненные знания по той или иной науке, а система знаний о природе, обществе, человеке, о его душевной и духовной жизни.* «Между науками есть тесная связь, — писал Ушинский, — так что, занимаясь исключительно одной какой-нибудь наукой, мы не будем не только образованными людьми, но даже знатоками ее. Это происходит оттого, что для образованности, для основательного знания какой-либо науки нужно участие всех способностей человека. А между тем каждая наука, обогащая нас познаниями и способствуя вообще нашему просвещению, большей частью развивает преимущественно перед другими ту или другую, так сказать, сторону нашей души» (Арх., 2, 386).

Педагог-демократ, разрабатывая вопросы народного образования, писал и о том, что научные знания должны быть широко распространены, а не быть монополией привилегированных сословий. Если круг ученых очень узок и его восполнение идет из людей этого же круга, то едва ли

можно ожидать серьезного продвижения и открытий в самой науке. «...Известно, — указывал он, — что всякое сословие, в себе самом замкнутое, не обновляемое, не освежаемое лицами из других сословий, слишком легко с течением времени может превратиться если не в касту, то в корпорацию, чуждую по своим обычаям, интересам и мнениям для прочих сословий...» (Арх., 2, 392).

Великий русский педагог понимал всю необходимость изучения *гуманитарных, общественных наук* в школе. Для него было ясно, что наука используется господствующими сословиями в корыстных целях, в ряде случаев фальсифицируется, часто используется в целях утилитарных. Наука, отмечал он, способствует развитию промышленности, а следовательно, росту богатства, но богатство это принадлежит небольшой социальной группе. «Меркантильное направление нашего века, — писал он, — постоянно усиливающее свой натиск, проникло не только во все слои общества, во все сферы жизни, но даже в науку и в школу» (2, 353). Это проявляется, по его мнению, в частности, и в том, что гуманитарные науки уступают место утилитарно техническим, философия, играющая важную роль в умственном образовании, низведена до уровня такого, что трактует в лице Фогта и Молешотта вульгарно назначение человеческой жизни и деятельности. «Отказавшись от своего достоинства, наука старается подделаться под жизнь и становится рабom промышленности, которой прежде бросала только крупницы со своего пышного стола. Но если промышленность будет вести за собой науку, то по чьим же следам сама промышленность будет идти? Куда приведет она человека?» (2, 353).

В условиях российской действительности того времени К. Д. Ушинский вместе с тем *со всей страстью боролся за то, чтобы в содержании школьного образования были достойно представлены естественные науки*, которые министерство просвещения или стремилось совсем изгнать из школы (народной), или допускало в гимназиях в жалком фальсифицированном виде. Естественные науки с особой силой испытывали на себе удары охранительной политики царского правительства, которое считало их рассадниками материализма и революционности. Именно в противовес им укреплялась сверху классическая система среднего образования. Гонение на естествознание, уси-



ление классицизма как средства отрыва от бурной жизни, осуществляемое министерством народного просвещения, К. Д. Ушинский рассматривал как проявление диких фантазий министров, особенно Д. А. Толстого. Но, разумеется, эти дикие фантазии были политикой самодержавия, реакционного монархического строя, где министры просвещения были ревностными ее исполнителями, проводниками в жизнь.

*К. Д. Ушинский, отстаивая полноценное преподавание естественных наук в школе, высказал свое бескомпромиссно положительное отношение к учению Чарльза Дарвина. Он смело утверждал, что дарвинизм делает естествознание наукой в подлинном смысле слова и что в целях воспитания совершенно по-иному следует использовать естествознание в свете дарвиновского учения. «Мы, напротив, желали бы, насколько станет у нас сил, оказать услугу не Дарвину, конечно, который в ней не нуждается, но успеху его учения у нас, показав всю бессмысленность тех тупоумных криков против естествознания, которые так часто слышались у нас в последнее время, конечно, от людей столько же невежественных в естествознании, сколько и достаточно наглых, чтобы с уверенностью говорить о вреде или пользе того, чего они вовсе не знают. Учение Дарвина... придает живой смысл всему естествознанию и может сделать его могучим образовательным предметом для детства и юности... Прискорбно видеть, что положительное тупоумие одних и лихорадочный бред других не позволяют идее Дарвина принести в области воспитания всей той практической пользы, которую она принести может» (9, 378). В условиях царской России это была смелая оценка.*

Определяя круг предметов изучения в школе, К. Д. Ушинский считал, чтобы гимназический курс образования завершился изучением антропологии. «Изучение естественных наук, — писал он, — должно быть завершено важнейшей из них — *антропологией*. Познание человека есть высшая задача науки, и антропология есть основная наука всех наук. Не знать самого себя есть величайший грех. Как гуманистическая, так и реальная гимназия должны познакомить своих воспитанников с устройством и жизнью их телесного организма и с деятельностью их духовной жизни» (Арх., 2, 32—33).

Предметом особой заботы, как уже нами не раз отме-

чалось, особенно в главе четвертой, для К. Д. Ушинского была народная школа.

«...В основу всяких прочных улучшений в народном быте, в основу всякого движения вперед цивилизации сельского населения, — утверждал он, — 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» (2, 254). Великий русский педагог со всей силой подчеркивал, что в народной (начальной) школе, где основой образования является родной язык, нужно не только учить читать, писать и считать, но и дать детям знания по истории своей родины и ее современной жизни, по естествознанию и географии. В народной школе необходимо также преподавать гимнастику, рисование и пение. «...Пора же, наконец, согласиться, — вновь и вновь подчеркивал он, — что детей учат не для того только, чтоб учить, а для того, чтоб сообщать им знания, необходимые для жизни, т. е. такие знания, обладая которыми можно быть полезным и себе и обществу» (3, 314).

В содержании первоначального образования (народной школы) К. Д. Ушинский изучению природы отводил особое место в связи с изучением родного языка\*. *Это было новым явлением в развитии педагогической мысли о народной (начальной) школе.* Природа, естественные науки, как уже отмечалось, не изучались с нужной основательностью даже в средних учебных заведениях. Первоначальное умственное образование, утверждал К. Д. Ушинский, должно начинаться с изучения естественных наук, так как логика природы наиболее доступна детям. Кроме того, естественные науки имеют всеобъемлющее значение и всестороннее влияние на все стороны практической жизни. Естествознание постепенно подводит к пониманию непреложных физических законов, использование которых делает человека более могущественным. На это, писал Ушинский, не обращала внимания старая стереотипная система воспитания. «Потомство будет стыдиться за нас, если мы не употребим средств против этого плачевного положения» (3, 327).

\* О роли и месте родного языка в начальной школе см. следующий параграф.

Широкие слои передовой интеллигенции, особенно в 60-е гг., большое значение придавали изучению этих наук. «Первым средством для самообразования, для подготовки себя ко всякого рода деятельности и к настоящей полезной общественной жизни считалось тогда изучение естественных наук, на которые смотрели как на необходимый фундамент всех знаний без исключения. Как в Западной Европе, так отчасти и у нас люди образованные уже давным-давно придавали им большое значение, что наглядно подтверждали великие открытия, но в шестидесятых годах благоговение к естествознанию распространилось в огромном кругу русского общества и носило особый характер... Тогда были твердо убеждены в том, что изучение естественных наук поможет устранить суеверия и предрассудки народа, уничтожит множество его бедствий»\*.

К. Д. Ушинский, активно, страстно и убежденно выступив в защиту естественных наук, утверждал, что изучать их необходимо на всех ступенях общего образования, начиная с начальной школы. В статье «Что нам делать со своими детьми», опубликованной в 1868 г., он писал, что в России 60-х гг. много говорят о реформах в области народного образования. Бюрократическая администрация много раз бралась за осуществление реформ, и каждый раз эти реформы вносили еще больше путаницы, охранительные меры преобладали, общее образование продолжало падать. Оно, по утверждению Ушинского, должно строиться на естественнонаучной основе.

К. Д. Ушинский выдвигает ряд принципиальных положений в обоснование своей точки зрения:

1. У детей и молодежи есть огромное влечение к природе, они с любовью занимаются наблюдениями над окружающими их предметами; вследствие этого у них возникает множество вопросов, которые могут быть решены только на основе естественных наук.

2. У многих детей и молодых людей бывает страсть и замечательные способности к изучению естественных наук и полное отвращение к изучению языков. Следовательно, давать им чисто гуманитарное образование, особенно классическое, значило бы идти наперекор их природе.

\* Е. Н. Водовозова. На заре жизни. Т. 2. М., 1964, стр. 89.

В таком случае для многих юношей молодость в умственном отношении почти потеряна.

3. Естественные науки больше всего содействуют логическому развитию.

4. Они дают многостороннее развитие всем духовным способностям: сближая человека с природой, развивают воображение, изоощряют силу анализа, подводят к пониманию законов и закономерностей.

5. Первоначальное умственное образование должно начинаться с естественных наук. Человек должен постепенно научиться употреблению тех орудий, с помощью которых он извлекает знания, а потом овладеть законами, которые управляют ходом вещей.

6. Естественные науки имеют огромное значение для развития всех отраслей практической жизни и благосостояния государства.

7. Они безвозвратно изгоняют предрассудки, суеверия. «Наш век представил пример позорного явления, происшедшего от невежества в естественных науках: миллионы людей верили вертящимся, пляшущим и говорящим столам».

8. Можно учиться с большой пользой и древним языкам, но делать их единственным орудием умственного развития и образования — значит не понимать, в чем состоит логика и образованность (3, 323—327).

«В настоящее время 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... Латинский и греческий языки останутся занятием немногих специалистов, немногих ученых и, конечно, почтенных аскетов», — так закончил свою статью «Что нам делать со своими детьми» К. Д. Ушинский (3, 333).

К. Д. Ушинский, резко выступая против дилетантов в области педагогики и министерских чиновников, которые «реформировали» учебные планы и программы, заявлял:

«Конечно, небольшая мудрость и небольшой труд написать: тому-то учить, тому-то не учить, то существенно полезно, это совсем бесполезно или даже вредно во всех возможных отношениях — умственном, нравственном, ре-

лигиозном, эстетическом, политическом и т. д. Но написать и предписать еще не значит понять и сделать дело: в продолжение последних тридцати лет несколько раз менялись у нас подобные предписания и кончились совершенной путаницей, полным упадком умственного образования нашего юношества: то сочтут греческий язык таким важным... то изгоняют его вместе с латинским; то введут законоведение и естественные науки; то объявят их злокачественными и также изгонят, а на место их возвратят прежних изгнанников... Во всем этом видна крайняя несостоятельность, совершенное отсутствие убеждения и какое-то странное безотчетное увлечение в таком деле, в котором надо опираться на точных началах ума, человеческой природы и на наблюдениях над развитием собственной жизни» (3, 321—322).

Существовавшую систему образования в России К. Д. Ушинский назвал прадедовской ветошью, от которой пора отказаться и начать с создания и организации школ на новой основе. Его обвиняли в том, что он затрагивал «дворянскую честь», его проекты отвергали как «мещанские». Как он сам писал, спор о направлении и содержании общего образования превращался из «педагогического в политический». По существу, конечно, так и было. Все общественно-педагогическое движение 60-х гг. было частью общественно-политического движения. К. Д. Ушинский как просветитель-демократ субъективно выступал, по крайней мере ему так казалось, с позиций чисто педагогических, а объективно и с политических, и философских, и экономических. Ему даже приписывали роль «агитатора», что в то время было синонимом революционера, его обвиняли в злонамеренной попытке создать систему общего образования, якобы чуждую русским народным традициям и народному духу, и даже в нигилизме.

«Что это за *агитация*, — возражал педагог-демократ, — 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 латинской и греческой грамматики? Для кого и какой возможен обман, когда вопрос обсуждается гласно, печатно, когда мнению противопоставляется мнение, доказательствам — доказательства? Неужели в администра-

ции и в целом обществе мыслящих людей можно предположить столько *неразумия*, столько *невежества*, чтобы они, при подробном анализе предмета, не были в состоянии разобратъ, что правда, что неправда?.. Если, *по неразумию*, появление нигилизма приписывать влиянию какого-нибудь учебного предмета, то присмотритесь же хорошенько: не те ли проповедовали нигилизм, которые воспитывались преимущественно на латыни?» (3, 329—330).

К. Д. Ушинский утверждал при этом, что подобная форма обсуждения и проведения дискуссий по крупнейшим проблемам современности есть издевательство над общественным мнением, над современными требованиями науки, над современными потребностями общества.

Это писалось в 1868 г., когда правительство начало осуществлять контрреформы, когда постепенно урезались и без того куцые права земств, строго регламентировалось и ограничивалось открытие земских школ, когда граф Д. Толстой давил на народное образование силою министерства народного просвещения и святейшего синода. В это время в школах все упорнее стала насаждаться в целях охранительной политики самодержавия гербартианская педагогика, превращаясь в России в официозную. В этой педагогической системе министерским чиновникам импонировали прежде всего идеализм и метафизика, признание религии важнейшей основой воспитания, классицизм образования, формализм в обучении, крайняя суровость школьной дисциплины, которую сам Герbart рассматривал как средство подавления «злой воли» и «дикой резвости» учеников.

«С освобождением крестьян, — писал Н. В. Шелгунов, — совершилась резкая перемена в экономических требованиях русской жизни, и приготовление чиновников и офицеров, составлявшее прежде главную задачу казенного воспитания, должно было уступить свое место приготовлению лиц для других, преимущественно промышленных и технических занятий. Таким образом, спрос на реальное образование явился просто результатом новых условий жизни, намеченных освобождением крестьян и рядом последующих реформ, создавших небывалое еще у нас промышленное и торговое развитие. Например, какая масса людей потребовалась для службы на железных дорогах, на пароходах, в телеграфах, в банковых

конторах, в частных промышленных предприятиях, в акционерных компаниях! В людях для этих новых дел Россия прежде не нуждалась, а теперь они ей понадобились как насущный хлеб» \*.

Казалось, что правительство учтет общественное желание и даст возможность создать общеобразовательную школу, которая будет готовить учащихся для жизни в новых условиях. Но не следует забывать, что правительство справилось с волной революционного подъема, подавило крестьянские восстания, а поэтому граф Д. Толстой мог возобновить политику графа Уварова в насаждении классицизма как средства отвлечения молодых умов от жгучих вопросов современности, нигилизма, материализма и революционных идей.

Не будучи, как уже говорилось, сторонником ни односторонне формальной теории образования, ни односторонне материальной, К. Д. Ушинский положительно относился к созданию в России нового, прогрессивного типа средней школы — реальной гимназии (1864). Число этих заведений в сравнении с гимназиями классическими в 60-е гг. было весьма невелико. В реальных гимназиях не преподавались древние языки, но уделялось сравнительно серьезное внимание математике, естествознанию, физике, химии, географии, новым языкам, рисованию, черчению. Права выпускников новых гимназий ущемлялись: они могли учиться далее не в университете, на что имели право окончившие классическую гимназию, а только в высших специальных учебных заведениях. Однако симпатии К. Д. Ушинского целиком принадлежали этим новым средним училищам, в лучших из которых серьезно ставилось изучение естественных наук. (В 70-е гг., уже после смерти К. Д. Ушинского, новый тип средней школы преобразован был из гимназий в семиклассные реальные училища.)

Образование должно быть прежде всего общечеловеческим, а это значит, утверждал педагог-демократ и гуманист, без общего образования нельзя успешно осуществлять образование специальное. Внимание К. Д. Ушинского привлекло убогое состояние ремесленных школ в России, чему он посвятил статью «Необходи-

\* Н. В. Шелгунов. Избранные педагогические сочинения. М., 1954, стр. 327.

мость ремесленных школ в столицах» (1868). Ремесленные училища были филантропическими учреждениями и комплектовались детьми с улицы. Трагическими чертами рисует их облик К. Д. Ушинский. «Мальчуганы эти обыкновенно бегут во всю прыть то с утюгом в руках, то с колесом или рессорой на плече, то с парой сапог и тому подобными несомненными признаками их будущего призвания. Но нередко попадаются они также и со штофом, бутылкой или даже бутылью прозрачной влаги, только что взятой в кабаке, с солеными огурцами в грязной бумаге, с разбитым носом, с глазами, обведенными синевой, и другими столь же несомненными признаками их будущей нравственности, их будущего здоровья» (3, 589).

Ребенок может учиться ремеслам, утверждал педагог-гуманист, но он должен продолжать оставаться ребенком. Хорошего ремесленника можно подготовить только в том случае, если будет разработана образовательная система, педагогически обоснованная. В ремесленных школах связь с жизнью должна осуществляться через связь ремесленных знаний со знанием общеобразовательных предметов. Ремеслам надо учить так же методически и точно, с таким же уважением к детству, как учат чтению и письму.

В указанной статье К. Д. Ушинский писал о том, что будущий ремесленник должен видеть жизнь не через призму своего ремесла, но глубоко и всесторонне. Для этого будущим ремесленникам надо дать и общее образование, учить их «чтению, письму... четырем правилам арифметики, рисованию, передавая основные факты отечественной истории и географии...» (3, 593).

И в этом случае связь образования с жизнью К. Д. Ушинский рассматривал не с точки зрения чисто практического, утилитарного подхода, но с точки зрения *общего развития человека*, с позиций общественно-нравственных, патриотических.

Заканчивая статью «Необходимость ремесленных школ в столицах», он писал:

«При хорошей и нравственной ремесленной школе мы будем иметь не только отличных подмастерьев, но и хороших мастеров и хозяев *из русских*; тогда к нам перестанут приезжать наживаться чужеземные эксплуататоры наших замечательных дарований...» (3, 597).

Школа призвана осуществлять гармоническое разви-



тие физических и душевных сил ребенка и, давая общее образование, готовить его постепенно к труду в жизни, без чего нет общества. Воспитанника надо готовить к труду умственному и физическому.

*К. Д. Ушинский был принципиальным сторонником народной школы с трудовым обучением и трудовым воспитанием.* Он признавал необходимость физического труда детей («детских работ») в школе. Труд физический в школе должен начинаться с игры-работы.

«...Копанье грядок, — писал педагог-демократ, — посадка цветов, шитье платья кукле, плетенье корзинки, рисовка, столярная, переплетная работа и т. п. — столько же игры, сколько и серьезные занятия, и ребенок, работающий с таким наслаждением, что не отличает игры от работы, и переносящий терпеливо лишения, а иногда даже и значительные страдания ради своей игры-работы, указывает нам ясно, что основной закон человеческой природы есть *свободный труд*, — и как извращены и натуры и понятия тех, кто смотрит на него не как на жизнь, а как на тягость в жизни и хотел бы жить без труда, т. е. сохранить жизнь без сердцевины жизни» (10, 518).

*Трудовое обучение в школе он рассматривал как существенную часть содержания образования в ней.* Без труда жизнь теряет всю свою цену и все свое достоинство. Труд — необходимое условие развития человека и поддержания его достоинства. Без физического труда школа не будет оказывать и половины того влияния на характеры, судьбы и счастье людей, которое она могла сделать.

К. Д. Ушинский утверждал, что «по-настоящему не должно бы быть ни одной школы, в которой учитель и учительница не учили бы по возможности разнообразным мастерствам и рукодельям или при которой не было бы сада, огорода, куска поля, на котором бы могли работать дети: человек рожден для труда; труд составляет его земное счастье; труд — лучший хранитель человеческой его нравственности, и труд же должен быть воспитателем человека. Дитя, которое трудится так, если только труд соответствует его силам и склонностям, само указывает, что ему нужно» (10, 518).

Задачей образования и воспитания должна стать подготовка воспитанника к труду, а поэтому труд и обучение ему должны быть введены в школу.

В своей работе «Педагогическая поездка по Швейцарии» К. Д. Ушинский отмечает как факт положительный чередование занятий и режим дня одной из учительских семинарий. Он пишет о том, что после завтрака воспитанники убирают посуду, метут классы, двор, носят дрова и торф в кухню, в классы, на скотный двор и т. п. «...Соединение истинного образования и самой черной работы не поражает в Швейцарии никого так, как поражает, к сожалению, у нас, где труд оторвался от образования: и труд движется в грязи, а образование уносится бесплодно вверх!» (3, 209). Педагог-демократ одобряет, что в учебном заведении происходит «беспрестанная перемена умственных трудов на физические, работа на свежем воздухе, в поле и саду» (3, 209—210).

Книжное занятие, подчеркивал К. Д. Ушинский, всегда призывало к труду, но приучало только к труду умственному. В действительной жизни и физический труд занимает свое место. *Поэтому К. Д. Ушинский считал необходимым в школе соединение умственного труда с физическим.* Конечно, речь не шла о таком соединении обучения с производительным трудом, о котором говорили в тот же период К. Маркс и Ф. Энгельс. К. Д. Ушинский имел в виду бытовой и ремесленный труд. Он говорил о введении в школу столярных и слесарных работ, переплетного дела, шитья и вышивания. Конечно, у К. Д. Ушинского еще не было развернутой концепции трудовой школы, но признание им места физического труда в школе отражало моральные убеждения педагога-демократа, рассматривавшего труд как одно из условий и нравственного совершенствования человека.

Вся система народного образования, утверждал педагог-демократ, начиная от начальной школы и кончая университетами, призвана содействовать продвижению общества в научно-техническом и нравственном прогрессе. Университеты должны быть открыты не для представителей имущих сословий, но для талантливой молодежи, выходцев из народа. Все содержание знаний, даваемых в них, должно соответствовать достижениям науки и способствовать развитию материальных и духовных возможностей общества. Для того чтобы успешно служить народу, университеты требуют свободного развития, устранения чиновничье-бюрократического контроля. Университеты призваны служить народу, быть на высоте достиже-

ний науки, активно участвовать в ее развитии. Главная их забота «должна состоять в том, чтобы держать уровень образования постоянно на одинаковой высоте с уровнем науки и распространять это образование как можно глубже в народ» (3, 54).

### Роль и место родного языка в образовании и обучении

Особое место в педагогической системе К. Д. Ушинского занимает *родной язык*. Нельзя сказать, что педагог-демократ опирался на родной язык в решении педагогических задач, скажем, в той же мере, как на физиологию и психологию. Родной язык он рассматривал как одну из сторон жизни народа, ни с чем не сравнимую духовную ценность его. *Без языка невозможна человеческая жизнь, существование человеческого общества, без него не могла бы развиться ни одна отрасль научных знаний.*

В третьем, оставшемся незавершенным томе «Педагогической антропологии» К. Д. Ушинский намеревался изложить, как уже отмечалось, педагогические приложения своей антропологии, вытекающие из смежных для педагогики наук. В этом же томе он собирался осветить вопросы происхождения языка, связи языка и мышления, изучения иностранных языков, их взаимоотношения с языком родным, роли родного языка в формировании личности человека. Ранняя смерть помешала ему это сделать с предполагаемой основательностью. Но все то, что педагог-демократ и патриот оставил в своем учении о языке, представленном в статьях, записях, подготовительных материалах, книгах для первоначального обучения, дает основания утверждать, что он был ученым с передовыми взглядами, оригинальными мыслями. Он высказал свои взгляды на происхождение и роль языка в жизни общества, на связь языка и мышления, на сочетание слова и наглядности, образование представлений и понятий.

К. Д. Ушинский самым категорическим образом отверг утверждения английского философа-агностика Д. Юма, утверждавшего, что человеческое сознание есть лишь поток психических восприятий, не отражающих ничего объективно существующего, что человек мыслит только представлениями, а не понятиями. Д. Юм пришел

к выводу о божественном происхождении языка, разорвал единый процесс языка и мышления, обеднил и язык и мышление, ограничив человеческие возможности познания. К. Д. Ушинский самым решительным образом выступил против такого рода спекулятивных метафизических утверждений.

«Представления наши, — писал он, — одиночны и в этом отношении соответствуют действительным предметам, впечатлением которых они произведены; закрывши глаза, я вижу действительную розу, которую я только что рассматривал, розу индивидуальную, — какова она и в действительности. Однако не следует забывать, что всякое представление внешнего для нас, реального предмета есть не более, как ассоциация его атрибутов или признаков. Чем же являются наши понятия относительно наших представлений? Понятие является соединением в одну ассоциацию *одинаковых* атрибутов, взятых из многих единичных представлений. Мы видим, например, различных лошадей: вороных, гнедых, рыжих, больших, малых, старых, молодых, хромых и здоровых, — составляем о каждой из них единичное представление, и вместе с тем из этих многих единичных представлений образуется у нас мало-помалу *общее понятие* лошади. В этой *лошади-понятии* нет уже никакого особенного цвета, она ни стара, ни молода, ни велика, ни мала и т. д. Все наше понятие о лошади составлено из *признаков, общих* всем лошадям, которых мы видели и о которых составились у нас представления, причем мы отбросили *все особенные признаки* той или другой лошади» (8, 449—450).

К. Д. Ушинский ставит вопрос, как могло произойти, по каким законам мышления, превращение многих единичных представлений в одно общее понятие *лошадь*. Понятие есть улавливание общего в бесконечном разнообразии признаков предмета. К. Д. Ушинский тысячу раз прав против Юма, отрицавшего познаваемость объективного мира, не идущего в его познании дальше представлений, утверждавшего, что в наших идеях нет абстракций. Субъективный идеалист Юм лишал человеческие понятия их действительности и проникающей силы в конкретные факты и явления. Представления, по Юму, создает сам человек, и в них нет якобы ничего реального, объективно существующего. Если вспомнить, что философия Юма оказала влияние на представителя немецкой классической фило-

софии Канта, то станет ясно, что К. Д. Ушинский, подняв руку на Юма, тем самым поднял руку и на Канта, хотя мы знаем, что он поднимал свою руку против многих идеалистических позиций Канта и непосредственно.

Человек, утверждал К. Д. Ушинский, мыслит понятиями, образует сложные понятия; *слова, язык вызваны были потребностью выразить понятия*. Законы мышления он понимал как отражение движения объективного мира, а поэтому для него понятия были абстрагированием и обобщением объективно развивающегося мира. К. Д. Ушинский совершенно справедливо утверждал объективный характер понятий и видел в движении их отражение движения объективного мира. Он считал невозможным отрицать объективность понятий, утверждая, что уже самое простое обобщение есть простейшее образование понятий.

К. Д. Ушинский был абсолютно прав в своих позициях против Юма по вопросу образования понятий и их роли в познании объективного мира, связи языка и мышления.

Анализируя «Науку логики» Гегеля, конспектируя эту работу, В. И. Ленин писал:

«Мышление, восходя от конкретного к абстрактному, не отходит, если оно *правильное ... от истины*, а подходит к ней. Абстракция *материи, закона природы, абстракция стоимости* и т. д., одним словом, *все научные ... абстракции отражают природу глубже, вернее, полнее*. От живого созерцания к абстрактному мышлению *и от него к практике* — таков диалектический путь познания *истины, познания объективной реальности*. Кант принижает знание, чтобы очистить место вере; Гегель возвышает знание, уверяя, что знание есть знание бога. Материалист возвышает знание материи, природы, отсылая бога и защищающую его философскую сволочь в помойную яму»\*.

Мы далеки от мысли, что К. Д. Ушинский мог думать и писать, как В. И. Ленин, но в данном конкретном случае Ушинский очень близко подходил к правильному пониманию конкретного и абстрактного, понятия и представления.

К. Д. Ушинский со всей последовательностью утверждал, что Юм абсолютно не прав в объяснении происхождения языка: «Принимая... теорию Юма, следовало бы принять, что язык составлен не людьми для выражения

\* В. И. Ленин. Полное собрание сочинений, т. 29, стр. 152—153.

понятий, а дан людям и вызвал в них понятия, что, конечно, не имеет смысла. Кроме того, мы очень часто... исправляем, пополняем или ограничиваем значения слов, влагая в них точные понятия, которых они не имели или которые они утратили; а если бы понятие и слово были тождественны, то это явление было бы невозможно» (8, 452—453).

*К. Д. Ушинский не мог стать на позицию объяснения языка «как дара божия». По его глубокому убеждению, со всеми вытекающими отсюда последствиями для воспитания, образования и обучения, язык имеет чисто земное происхождение.*

В полемике с Юмом, Лотце, Гербартом и Спенсером о происхождении языка К. Д. Ушинский, исходя из эволюционного учения Дарвина, искал источники происхождения языка в мире животных. Он был твердо убежден в том, что животные имеют свой язык, происхождение которого рефлекторно-зоологическое. У человека, как самого сложного биологического существа, язык создавался на рефлекторно-психологических основах. «Материал языку дали рефлексы чувства, которые были не только мимические, но и фонетические, т. е. *мимико-звуковые, условливаемые* самым сродством этих двух форм выражения... Невольная рефлективная мимика уст, сопровождаемая такими же невольными рефлективными движениями легких и потрясениями голосовых связок, — вот физический источник речи. *Самонаблюдение* же, свойственное только душе человека, есть его *психический* источник» (10, 115). Первые человеческие слова были немногочисленны, и все должны были выражать или чувство, или звук природы и сопровождаться усиленной мимикой.

Если следовать теории Юма, писал К. Д. Ушинский, что человек мыслит только представлениями, а не понятиями, то сами понятия в нас не могли бы образоваться, а вследствие этого не мог бы образоваться и язык, слова которого вызваны были потребностью выразить понятия, а не вызвали понятий.

У К. Д. Ушинского в подходе к языку и его происхождению чувствуется строго последовательный историзм. Первые слова, подчеркивал он, которые начал произносить человек, именно человек, то есть «животное в новом качестве», были междометиями, а может быть корнями слов, из которых могли образоваться и глаголы, и суще-

ствительные, и прилагательные. Особенно важный шаг «был сделан в языке, когда появилось *прилагательное*, т. е. когда человек оторвал качество от предмета, который еще не имел названия. Из прилагательных образовались существительные и глаголы, последние — когда потребовалось обозначить не предмет, а *явление* и его совершаемость во времени. Затем началось сочетание слов, потребовавшее предлогов и союзов. Может быть, *предлоги* есть обрывки древних корней, ставших выражением отношений. Спряжение образовалось из прибавки личных местоимений и глагола «быть». Наречия — слова, оставшиеся в одной форме от частого употребления» (10, 116).

У К. Д. Ушинского мы не находим прямого указания на роль труда в происхождении языка, но он *рассматривает происхождение языка как результат воздействия на человека объективного мира и отношения человека к нему*. В этом, разумеется, нельзя не видеть подхода материалистического. Язык возникает из потребности человека, а не является каким-то божественным даром. В этом отношении интересны высказывания К. Д. Ушинского об образовании понятия числа, где он прямо говорит, что «если не было бы надобности считать, то не появилось бы, конечно, и слов для счета. Слово рождается из потребности, а не потребность из слова» (8, 515).

Подход к объяснению происхождения языка и мышления как к единому процессу ставит К. Д. Ушинского в ряд крупнейших ученых самого прогрессивного направления. Со всей решительностью он подчеркивает, что невозможно представить мышление без слов, что само мышление совершается в словах.

Из всех этих положений К. Д. Ушинский делает педагогические выводы. «Изучением родного слова мы вводим дитя в дух народа, создание его многовековой жизни, в тот единственный живой ключ, из которого бьет всякая сила и всякая поэзия» (3, 49). *Воспитатели и учителя должны заботиться о том, чтобы ребенок овладел сокровищами родного слова, и овладел сознательно*. Многие ребенок воспринимает подражательно, в том числе и язык взрослых. Многие выражения и понятия воспринимаются механически. Язык, перенимаемый детьми у взрослых, не всегда бывает безукоризненным, он может быть богат в одном отношении и беден в другом. Чем

примитивнее среда, в которой растет ребенок, тем беднее его язык, а следовательно и понятия.

Задача учителя — исправлять язык воспитанника, пополнять словарный запас, обогащать понятия. *Язык — средство вхождения в жизнь и изучения жизни.* «В языке каждого развитого народа слагаются результаты его жизни, чувства, мысли бесчисленного числа индивидов не только этого народа, но и многих других, язык которых он унаследовал: и все это громадное наследство душевной жизни бесчисленного числа людей, копившееся многие тысячелетия, передается ребенку на родном языке!» (10, 123).

В статье «О первоначальном преподавании русского языка» (1864) К. Д. Ушинский писал, что учение детей отечественному языку имеет три цели: развивать в детях врожденную способность «дара слова»; ввести их в сознательное обладание сокровищами родного языка; усвоение детьми логики этого языка, грамматических его законов в их логической системе.

Сейчас нас интересует первая цель — развитие «дара слова», что означает это понятие. «Дар слова, — отмечает педагог, — есть сила, врожденная душе человека, и, как всякая сила, телесная или душевная, крепнет и развивается не иначе как от упражнений» (5, 333). В данном положении К. Д. Ушинского можно видеть великолепное сочетание онтогенеза и филогенеза в процессе возникновения и развития языка.

В его великолепной поэме в прозе «Родное слово» (1861) «дар слова» объясняется глубоко научно, демократично и изумительно верно, без всякого вмешательства сверхъестественной силы. «Начало человеческого слова вообще и даже начало языка того или другого народа теряется точно так же в прошедшем, как начало и истории человечества и начало всех великих народностей; но как бы там ни было, в нас существует, однако же, твердое убеждение, что *язык каждого народа создан самим народом*, а не кем-нибудь другим» (2, 555).

Появление и развитие языка качественно изменили весь процесс мышления, весь познавательный процесс человека. Язык дал возможность человеку сохранять результаты познавательной деятельности. Фиксируя и сохраняя результаты бесчисленных «работ» человеческого сознания, язык открыл возможность для неограниченного



развития мышления и сознания. В языке, особенно в его лексике, отразились первые классификации предметов и явлений.

Но как же язык, созданный множеством поколений, становится *даром последующих*?

Новые поколения наследуют всю культуру предшествующих поколений, в том числе и язык. Действительно, для них язык есть дар множества предшествующих поколений. Здесь мы видим у автора подход *со строго исторических позиций*. «Не нужно большой наблюдательности и большой учености, чтобы видеть, что язык, которым мы обладаем, не есть что-нибудь прирожденное человеку и не какой-нибудь случайный дар, упавший человеку с неба, но плод бесконечно долгих трудов человечества, начавшихся с незапамятных времен и продолжающихся до настоящего времени в наследственной передаче от племени к племени и от одного поколения к другому» (10, 121).

Каждое новое поколение продолжает развивать язык и мышление на основе накопленного опыта предшествующих поколений, но целиком не повторяет всех их зигзагов. Вместе с языком новое поколение усваивает и духовные богатства, созданные предшествующими поколениями и сохраненные в языке. «Медленно, в продолжение многих тысячелетий, совершалось это сознательное творчество человечества, в котором оно вырабатывало себе послушное орудие для выражения своих чувств и мыслей, вырабатывало из тех немногих, прирожденных ему, невольных звуков, которыми первобытный человек, наравне со многими животными, выражал, и сам не зная, как и почему, свои чувства и желания» (10, 122).

*Язык — общественное явление.* Слово, по выражению Ушинского, есть «произведение общежития», и человек, выросший вне человеческого общения, останется немым, как зверь. Только потребность в общении, определяемая условиями жизни, могла породить возникновение языка.

Творцом языка является народ, неоднократно подчеркивал великий педагог, а не отдельная личность, какой бы гениальной она ни была. Любая личность стоит ниже народа. Исходя из своих позиций понимания народности, он писал: «Да, язык, который дарит нам народ, один уже может показать нам, как бесконечно ниже стоит всякая

личность, как бы она образованна и развита ни была, как бы ни была она богато одарена от природы, перед великим народным организмом» (2, 556).

Язык народа — это не просто средство общения. Конечно, эту функцию он выполняет прежде всего. В языке отражаются результаты жизни каждого народа, жизни многих и многих его поколений. Вот почему К. Д. Ушинский считал необходимым бережно относиться к родному языку, не коверкать его, понимать суть исторического словообразования, не навязывать языку какой-то субъективной логики. «Не раз приходится благодарить народный язык, что он не поддавался улучшениям логики и вопреки ей сохранил свои кажущиеся *нелогичности*, которые вдруг оказываются потом глубоко логическими. Язык народа — источник для языка науки, и взрезать его логическим ножом может оказаться тем же, что взрезать курицу, несшую золотые яйца. Должно изучать язык народа, выносить из него язык *современной* науки, но не ломать в головах детей народный язык по своей временной логике» (10, 87).

К. Д. Ушинский был крупным знатоком русского родного языка. Если даже вспомнить его самые ранние работы, такие, как «Поездка за Волхов» (1852) и «Труды Уральской экспедиции» (1853), то в них уже нетрудно заметить много изумительно тонких лингвистических наблюдений.

Русский язык, как постоянно подчеркивал педагог-патриот, является неисчерпаемо богатым. Он гибок и точен, на нем легко определить все понятия; он необычайно синонимичен, но в нем сколько угодно антонимов; он идиоматичен и лаконичен. «Русский язык — это бесконечное море, питающееся из бесчисленного множества неиссякаемых родников — бесчисленного множества наречий, которые все несут ему дань свою, очищаемую и соединяемую в одно органическое целое в горниле истории. Нам кажется, что филология весьма мало обращает внимания на значение Москвы, этого сердца России, созданного историей, в образовании русского языка. Московское наречие, легшее в основу нынешнему литературному языку, по своему образованию и богатству, по своей чистоте и гармонии настолько выше окружающих его разноречий, что мы никак не можем допустить мысли, чтобы оно *искони* принадлежало небольшому славянско-

му племени, забравшемуся на берега Москвы и Клязьмы, в средину чудских племен» (1, 450).

Таков генетический подход к языку, такова связь между историей народа и развитием его языка. *Через родной язык связываются отжившие, живущие и будущие поколения народа.* Усваивая родной язык, каждое новое поколение усваивает мысли, чувства, историю тысяч предшествующих поколений. Изучая родной язык, ребенок учит не условные звуки, но впитывает *духовную жизнь народа.* Родное слово объясняет ребенку окружающую его природу, знакомит с деятельностью и характером людей, с обществом и его историей, дает представления и понятия о нравственности и эстетике. *Язык — величайший народный наставник, учивший народ тогда, когда еще не было книг.* Знания родного языка дают возможность понять идеологию и психологию народа.

«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; в нем претворяется творческой силой народного духа в мысль, в картину и звук небо отчизны, ее воздух, ее физические явления, ее климат, ее поля, горы и долины, ее леса и реки, ее бури и грозы — весь тот глубокий, полный мысли и чувства голос родной природы, который говорит так громко в любви человека к его иногда суровой родине, который высказывается так ясно в родной песне, в родных напевах, в устах народных поэтов. Но в светлых, прозрачных глубинах народного языка отражается не одна природа родной страны, но и вся история духовной жизни народа» (2, 557).

Новые поколения, свободно усваивая родной язык, вместе с ним усваивают культуру, плоды мысли предшествующих поколений. В языке народа новые поколения видят «следы труда сильно сосредоточенной мысли, бездну необыкновенной чуткости к тончайшим переливам в явлениях природы, много наблюдательности, много самой строгой логики, много высоких духовных порывов и зачатки идей, до которых с трудом добирается потом великий поэт и глубокомысленный философ» (2, 555). По утверждению К. Д. Ушинского, вся современная литература и искусство своими источниками имеют народный язык. Язык есть самая обильная и прочная связь,

соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое историческое живое целое.

К. Д. Ушинский называет родной язык *удивительным педагогом*, который учит очень многому, и учит очень легко, основательно. Язык будит мысль ребенка, формирует множество понятий, взглядов, развивает логическое мышление. «Усваивая родной язык, 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... Таков этот великий народный педагог — родное слово!» (2, 560).

Родное слово, этот удивительный педагог, объясняет ребенку «природу, как не мог бы объяснить ее ни один естествоиспытатель, оно знакомит его с характером окружающих его людей, с обществом, среди которого он живет, с его историей и его стремлениями, как не мог бы познакомить ни один историк; оно вводит его в народные верования, в народную поэзию, как не мог бы ввести ни один эстетик; оно, наконец, дает такие логические понятия и философские воззрения, которых, конечно, не мог бы сообщить ребенку ни один философ» (2, 558).

В том же 1861 г., когда была опубликована статья «Родное слово», которую можно было бы назвать философско-лингвистической, психолого-педагогической поэмой, Ушинский издает учебную книгу в двух частях «Детский мир и Хрестоматия», предназначенную для классного чтения на уроках родного языка в первых классах Смольного института. В книге содержался значительный для тех лет естествоведческий, исторический и литературно-художественный материал. На этом материале автор стремился помочь развитию родной речи у учащихся начальных классов.

Первая часть «Детского мира» состояла из трех отделов. Открывалась она отделом «Первое знакомство с детским миром», где помещены рассказы о временах года и о человеке. Отдел второй — «Из природы» — был самым большим, содержал значительный природоведческий материал. В третьем разделе — «Первое знакомство с родиной» — в виде отдельных исторических картин-эпизодов излагалась родная история. Хрестоматия включала высокохудожественные рассказы, басни, стихи. Вторая часть «Детского мира» состояла из четырех разде-

лов: «Из природы», «Из русской истории», «Из географии», «Первые уроки логики». Хрестоматия имела два отдела — «Стихи» и «Проза».

Учебная книга «Детский мир и Хрестоматия» стала большим событием в педагогическом мире. Прогрессивная педагогическая общественность встретила ее весьма положительно. Особенное внимание привлек естественно-научный материал в ней, дидактически продуманный и отобранный, методически целесообразно расположенный. Знание природы, считал педагог-новатор, имеет огромное значение для познания объективного мира, развивает наблюдательность, эстетические чувства, речь и мышление. Дети видят окружающие их явления природы — смену времен года, мимирию животных, рост и развитие растительного мира и с помощью учителя должны рассказать об окружающем, произвести простейшие опыты. Все это будет развивать устную речь, логическое мышление, ибо логика природы является самой доступной логикой для детей. Вот почему К. Д. Ушинский и в «Детском мире» и позднее в «Родном слове» (1864) дал большой материал из естественной истории. Естественная история приучает ум к строгой логичности, а это основная цель чтения и рассказывания.

Большой теоретический и практический интерес представляют методические статьи К. Д. Ушинского, выпуск которых был связан с выходом «Детского мира и Хрестоматии». К ним относятся «Особые примечания к статьям первой части «Детского мира», «О первоначальном преподавании русского языка» и др. В этих статьях ставились актуальные проблемы дидактики и методики, воспитания и развития, образования понятий, этического и эстетического воспитания.

Все три цели в обучении родному языку — развитие дара слова, сознательное обладание сокровищами родного языка и усвоение логики языка — должны осуществляться одновременно. *Развитие дара слова может осуществляться только в деятельности, в упражнениях, которые должны отвечать четырем требованиям: они должны быть по возможности самостоятельными, систематическими, логическими, быть устными и письменными, причем устные предшествуют письменным.* Каждое из этих требований автор раскрыл со своих педагогических и психологических позиций.

Ввести детей в сознательное обладание сокровищами родного языка означает усвоение его форм, выработанных как народом, так и литературой. *Вводить ребенка в народный язык означает вводить его в мир народной мысли, народного чувства, народной жизни.* Ввести в форму родного языка означает уяснить, понять мысли и чувства, которые выражены в языковой форме. Только освоив мысли и чувства, можно освоить формы языка. Важно, чтобы ребенок не только понял мысли, изложенные в определенной форме, но и почувствовал их. Отсюда требование К. Д. Ушинского — усваивать формы языка *логически и эстетически.* В слове выражается природа страны и ее история, мысли и чувства народа.

«Язык народа есть произведение творческой способности дара слова не одного человека и не одной человеческой жизни, а бесчисленных жизней, бесчисленных поколений. В языке своем народ в продолжение многих тысячелетий и в миллионах индивидуумов сложил свои мысли и чувства. Природа страны и история народа, отражаясь в душе человека, выражалась в слове. Человек исчезал, но слово, им созданное, оставалось бессмертной и неисчерпаемой сокровищницей народного языка; так что каждое слово языка, каждая его форма, каждое выражение есть результат мысли и чувства человека, через которые отразилась в слове природа страны и история народа» (5, 344—345).

Если через родное слово ребенок вводится в духовную жизнь народа, то требуется *тщательный отбор произведений для ребенка.* Рассказы, повести, стихотворения, басни, пословицы, поговорки, отобранные для изучения, должны быть тщательно взвешены с точки зрения их учебно-воспитательного значения.

Рецензенты «Детского мира и Хрестоматии» ставили в вину К. Д. Ушинскому то, что он сам составил сто рассказов для этого учебника. В статье «О первоначальном преподавании русского языка», в том ее месте, где К. Д. Ушинский говорит об усвоении форм языка, он дал объяснение этому факту. Он указал, что отбор литературных образцов для включения в книгу по первоначальному обучению был затруднен. Детской литературы почти не существовало, многие произведения устарели. Упрек рецензентов К. Д. Ушинский относит не к себе как составителю книги, а к русской литературе, лучшие пред-

ставители которой так мало писали подходящего для детей. Если бы была возможность составить хорошую книгу, работая не пером, указывал он, а ножницами, то это дело нашло бы много знатоков и охотников.

*В преподавании родного слова необходимо слить воедино умственные, этические и эстетические задачи обучения.* Чувства не должны вызываться насильственно и преждевременно или бесконечными сентенциями. В школе, в преподавании все должно быть красиво и нравственно, чтобы все само говорило за себя и не нуждалось в сентенциях. «На нравственное же чувство должно действовать непосредственно само литературное произведение, и это влияние литературных произведений на нравственность очень велико; то литературное произведение нравственно, которое заставляет дитя полюбить нравственный поступок, нравственное чувство, нравственную мысль, выраженные в этом произведении. Кроме того, всякое искреннее наслаждение изящным есть уже само по себе источник нравственного чувства. Сухая сентенция нисколько не поможет делу, но, напротив, только повредит ему» (5, 349).

Вопросы изучения грамматики были весьма злободневны во времена К. Д. Ушинского. Они не менее злободневны и в наше время. В статье «О первоначальном преподавании родного языка» изложено кредо автора и по этому вопросу. *К. Д. Ушинский решительно возражает как тем, кто считал изучение грамматики единственной целью овладения языком, так и тем, кто отрицает значение ее изучения в начальной школе.* И то и другое одинаково вредно. Изучение преимущественно грамматики не развивает дара слова, а отсутствие грамматики не дает возможности сознательно усваивать язык. Практические упражнения при первоначальном обучении должны предшествовать грамматике. Грамматика же — это выводы из наблюдений над языком. Каждое грамматическое правило должно быть выводом из употребления языковых форм, уже усвоенных детьми.

Грамматика должна изучаться систематически. Только такое ее изучение развивает сознание ребенка, приучает к наблюдению над словом, приучает к логической системе — первой научной системе.

«У нас многие вооружались против научных систем в преподавании, и, конечно, если система предшествует

предмету, 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, 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» (5, 355).

Необходимо сначала дать материал, а потом привести его в систему. Система формирует убеждения, и этим занимаются все предметы; родное же слово все знания, по всем предметам, приводит в стройную логическую систему, так как оно является «духовной одеждой», в которую должно облечься всяческое человеческое знание, которым овладевает ученик.

К. Д. Ушинский грамматический разбор считал хорошим грамматико-логическим упражнением, но постоянное его употребление в продолжение нескольких лет, предупреждал он, делает это упражнение «для детей невыносимо скучным». К нему надо прибегать изредка, для повторения усвоенных знаний. Разбор должен лишь постепенно усложняться. Часто применяемый грамматический разбор, заявлял К. Д. Ушинский, «это любимая форма для занятий ленивых учителей; ничего не может быть покойнее, как заставляя учеников одного за другим разбирать наудачу развернутую страницу, разбирать не только изустно, но и письменно... Письменный разбор как вещь совершенно бесполезную мы советуем решительно исключить и заменить его другими письменными упражнениями, заключающими в себе более смысла и занимательности для учащихся. А то к чему же могут привести эти вечные переписывания в продолжение многих лет: «дом — имя сущ. нариц., муж. р., единств. ч.» и т. д.?» (5, 354).

В методических статьях к «Детскому миру и Хрестоматии» К. Д. Ушинский высказывает ряд весьма интересных, глубоких и принципиальных мыслей *о соотношении слова и наглядности в обучении*, много внимания уделяет проблеме воспитания и развития. Ребенка даже при начале обучения надо не только учить читать и писать, но еще больше развивать, беседуя с ним о близких для него



предметах, *учить наблюдать и делать выводы из наблюдения.*

«Детский мир и Хрестоматия» составлена по строгой научно-педагогической системе. Каждая статья в этой книге представляет интерес, является законченно целой и вместе с тем связана с предшествующей и последующей. Здесь соблюден переход от более легкого к трудному, дается одновременно не больше одного-двух новых понятий. Однородные статьи расположены таким образом, что подводят к определенным выводам, к классификации, явлению или закону. Тщательно реализованная научно-педагогическая система сделала «Детский мир» любимой книгой учащихся и учащихся.

Центральной идеей, пронизывающей всю педагогическую систему К. Д. Ушинского, является утверждение, что *преподавание отечественного языка в первоначальном обучении составляет основу всего обучения и составляет предмет главный.* Эта идея с еще большей последовательностью и ясностью проведена в его учебной книге «Родное слово» (1864), написанной для I—III классов (в трех частях). Одновременно с книгой для учащихся была издана под тем же названием книга для учителей — методическое руководство. Работая над этой книгой, К. Д. Ушинский имел в виду «земскую, т. е. сельскую школу, и притом с трехлетним окончательным курсом» (11, 208).

«Родное слово» явилось новаторской книгой в русской дореволюционной школе, выдержав 146 изданий, преодолел противодействие министерства народного просвещения. Книга стала самой популярной среди прогрессивного учительства народных школ.

Появление «Родного слова» и руководства к нему стало поворотным пунктом в развитии методики первоначального обучения в России.

Приверженцы старой, архаической системы обучения встретили «Родное слово» в штыки. Однако общественно-политическое движение 60-х гг. давало себя знать, и реакция не посмела сразу предпринять желательных для нее организационных мер. В 1884 г. книга была запрещена. В 1899—1900 гг. «Родное слово» было вновь допущено в школу.

Реакционеры в педагогике, защитники народного затемнения, инкриминировали автору книги методическое

прожектерство, упрощенчество, распространение материализма и нигилизма, разрушение религиозных верований у детей.

Великий русский педагог считал, что в начальной школе должна быть такая организация работы, при которой изучение отдельных предметов сочетается в *единой строго продуманной системе. Основой этой системы и сделал он родной язык*, так как «дитя входит в духовную жизнь окружающих его людей единственно через посредство отечественного языка, и, наоборот, мир, окружающий дитя, отражается в нем своей духовной стороной только через посредство той же среды — отечественного языка» (6, 262).

*Усвоение родного языка осуществляется на материале разных дисциплин, но при этом они не должны быть низведены до положения вспомогательных предметов, так же как и родной язык не должен быть придатком к другим дисциплинам.*

«Изучение каждого предмета передается ребенку, усваивается им и выражается всегда в форме слова. Дитя, которое не привыкло вникать в смысл слова, темно понимает или вовсе не понимает его настоящего значения и не получило навыка распорядиться им свободно в устной и письменной речи, всегда будет страдать от этого коренного недостатка при изучении всякого другого предмета» (6, 263).

Учебные книги К. Д. Ушинского включали материал, охватывающий жизненные факты, явления, отношения, взаимоотношения, из которых складывалась жизнь народа — его быт, история, труд, этические и эстетические представления. Особенное внимание в «Родном слове» уделялось, как и в «Детском мире», изучению родины, воспитанию любви к ней и ее простому народу-труженику. Все это давалось на простом, ярком и доступном материале. Редкое сочетание в лице К. Д. Ушинского педагога крупнейшего масштаба и писателя предопределило успешное выполнение этой задачи.

Основным звеном в работе над родным языком К. Д. Ушинский делает устную речь, совершенствование которой дает прочные основы для навыков письма и чтения. В работе над устной речью он предлагает использовать *конкретный, наглядный материал*, развивающий мыслительную способность детей и их знания об окру-

жающем мире. Навыки чтения и письма исходным началом должны иметь работу над звуками речи (звуковой аналитико-синтетический метод). Грамматика родного языка должна изучаться с первых классов начальной школы. При изучении ее нужно избегать крайностей, присущих формально-логическому и формально-грамматическому направлениям.

К. Д. Ушинский, советуя начинать изучение родного языка с работы над устной речью, требовал упражнений, возбуждающих мысль и вызывающих стремление выразить мысль в слове. Отсюда первой формой работы учителя он выдвигал *наглядное, предметное обучение*, включавшее непосредственные наблюдения над предметами и явлениями, беседу по конкретным образам, непосредственно воспринятым ребенком, по картине или ранее полученным им путем самостоятельных наблюдений.

*Сочетание слова с наглядностью* у него направлено на то, чтобы выработать у детей навыки «наблюдать верно», обогащать духовный мир ребенка «полными, верными, яркими образами», помогающими усваивать смысл слова, речи. В человеческом познании очень важно, считал К. Д. Ушинский, видеть предмет со всех сторон и в среде тех отношений, в которые он поставлен. *Наглядное обучение в связи с изучением языка развивает мыслительную способность учащихся и дает возможность правильно ему познавать мир.* «Непосредственно воспринятые нами из внешнего мира образы являются, следовательно, единственными материалами, над которыми и посредством которых работает наша мыслительная способность, хотя идея работы принадлежит нам» (6, 266). Язык же проникнут влиянием внешнего материального мира.

Уроки родного языка, по мнению Ушинского, должны воспитывать внимание, наблюдательность, организованное логическое мышление, а это будет способствовать развитию организованной речи, развивать дар речи. Вот почему в своих методических советах и в своих учебных пособиях К. Д. Ушинский не только обращает серьезное внимание на вопросы, как методически построить урок по языку, но и на то, над каким материалом и в какой последовательности следует вести работу в школе. В «Родном слове» К. Д. Ушинский специально подобрал материал для умственных упражнений детей, развития

дара речи и обогащения ребенка знаниями об окружающем мире. Весь этот материал так подобран, что все время будит мысль, вызывает интерес, заставляет сопоставлять, сравнивать, делать выводы, то есть способствует развитию логического мышления. В «Детском мире» введен даже специально отдел «Уроки логики».

Усваивая родной язык, 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. «Вводя дитя в народный язык, мы вводим его в мир народной мысли, народного чувства, народной жизни, в область народного духа» (5, 345). Детей нужно приучать, учил К. Д. Ушинский, к самой зоркой наблюдательности, к строгому порядку в мыслях, к строгой точности в выражениях. Целью изучения родного языка не может являться решение лишь одной из задач — будь то развитие дара речи или развитие мышления. При чтении и рассказах, замечает он, прежде всего должно быть сообщено какое-нибудь положительное знание, дающее ребенку идею, и вместе с тем упражняется его мыслительная и словесная способность над этой идеей. В его учебных книгах материал подобран таким образом, что он постепенно расширяет кругозор детей. Стремясь с первых же лет школьного обучения знакомить ребенка с естественными, географическими и историческими знаниями, К. Д. Ушинский в полном соответствии с этим создавал свои учебные пособия для начальной школы, чем они выделялись резко среди других книг для народных школ.

До К. Д. Ушинского система начального обучения в России совершенно не была разработана. Обучение родному языку велось без учета особенностей детского возраста, было связано с большими трудностями как для ребенка, так и для учителя. Схоластика и зубрежка процветали в школе. Грамоте обучали по устаревшему, букво-слагательному методу, изучение грамматики преимущественно строилось на заучивании правил. *К. Д. Ушинский разработал аналитико-синтетический звуковой метод обучения, чем в огромной мере облегчил путь овладения первоначальным чтением и письмом.* Его подготовительные упражнения в письме распределены в усложняющейся системе, начиная с письма точек, линий, эле-

ментов букв и самих букв. «Заслуга новой звуковой методы обучения грамоте именно в том и состоит, что она оторвалась от прежней искусственной, схоластической методы и обратилась на естественный исторический путь: обратилась прямо к изучению звуков как элементов изустного слова и начертаний» (5, 270).

В «Родном слове» много места отводится *народным пословицам, поговоркам, прибауткам, загадкам*. Необходимость использования этого материала для обучения детей объясняется у автора идеей народности. Пословицы — это животрепещущее проявление родного слова, вылетевшего прямо из живого, глубокого источника — вечно юной, вечно развивающейся души народа. «По *содержанию* наши пословицы важны для первоначального обучения тем, что в них, как в зеркале, отразилась русская народная жизнь со всеми своими живописными особенностями. Может быть, ничем нельзя так ввести дитя в понимание народной жизни, как объясняя ему значение народных пословиц. В них отразились все стороны жизни народа: домашняя, семейная, полевая, лесная, общественная; его потребности, привычки, его взгляд на природу, на людей, на значение всех явлений жизни» (5, 298). Сравнивая пословицы русского народа с пословицами других народов, К. Д. Ушинский пришел к выводу, что русские пословицы и разнообразнее, и глубже, и, главное, живописнее по форме и поэтичнее по духу.

Поговорки, прибаутки, пословицы, скороговорки автор «Родного слова» поместил, чтобы развить у детей чутье к звуковым красотам русского языка. «Особенно я рассчитывал на детей так называемого образованного класса, того класса, который испортил свой родной язык, лишив его цвета, красок поэзии и жизни» (6, 299).

В «Родном слове» уделено большое внимание и *русским сказкам*, которые идут из глубины древности. Это, по словам К. Д. Ушинского, первые блестящие попытки русской народной педагогики. Народные сказки, утверждал он, выше любого рассказа, написанного для детей. «В этих рассказах образованный взрослый человек усиливается снизойти 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» (6, 301).

Чудесно, образно, поэтично обработал великий педагог русские народные сказки. В них опоэтизирована родная природа и выступает как живая, близкая уму и сердцу ребенка. В них показана борьба добра и зла и, как бы фабула ни раскрывалась, добро торжествует. Воспитательно-образовательное значение сказок, подобранных К. Д. Ушинским, исключительно велико. Народная сказка, утверждал он, помогает ребенку понять художественный образ, обогащает мысль образами, приобщает к культуре народа, развивает речевую деятельность.

Народные сказки К. Д. Ушинский должен был обрабатывать с позиций и дидактических, и литературно-художественных, и этических. Он использовал сказки, собранные А. Н. Афанасьевым (1826—1871). Заслуги А. Н. Афанасьева, конечно, велики, благодаря ему все мы увидели русскую сказку во всем ее богатстве и разнообразии, в истинной красоте, неприкрашенной и неподдельной. Но в собранных им сказках много и натурализма. Сказки надо было обработать для детей, сохранив всю свежесть их и устранив при отборе все «неприличное по содержанию», обилие ругательных слов, «чертовщины и мертвечины», что производит на детей слишком угнетающее впечатление.

Резко выступив против зубрежки и схоластики в школьном обучении, К. Д. Ушинский на первый план выдвигал воспитание *понимания изучаемого*. Быстрота чтения должна развиваться сообразно с быстротой понимания. Он усиленно подчеркивал необходимость сочетать обучение грамоте с развитием мышления, не превращая это обучение в механическую работу.

В изучении грамматики уже в начальной школе К. Д. Ушинский видел начало «самонаблюдений человека над своею духовной жизнью», а не механическое заучивание правил. Грамматика, отмечал он, преподаваемая логически, начинает развивать самосознание человека. Язык не отрешен от мысли, а является органическим ее созданием. Тот, кто хочет развивать способность языка в ученике, должен развивать в нем прежде всего мыслящую способность.

Материал для чтения в «Родном слове» расположен таким образом, что в определенной системе дает упраж-

нения в чтении, письме, устном изложении, предоставляет возможность вести наблюдения над языком, познавать его законы, и вместе с тем, поскольку эти материалы касаются самых различных сторон действительности, он обогащает понятия ребенка об окружающем, тренирует его ум.

При составлении своего руководства по изучению родного языка К. Д. Ушинский столкнулся с большими трудностями в отношении грамматики. Ему пришлось самому составить ее, так как существовавшие тогда учебники не могли его удовлетворить. В языкознании научная грамматика находилась в стадии разработки, становления. Говоря о необходимости введения в школьное обучение научной грамматики, некоторые филологи (Ф. И. Буславев и др.) делали попытки перенести изучение грамматики лишь в старшие классы школы (для возраста 14—15 лет), чем фактически исключали в начальной школе серьезное обучение детей родному языку. К. Д. Ушинский настойчиво выступал против этих взглядов. Он указывал, что филология начинается с той минуты, когда ребенок сознает связь подлежащего со сказуемым или согласование прилагательного с существительным. Работа постепенного осознания родного языка должна начаться с первых дней учения. *Он настойчиво отстаивал необходимость изучения грамматики начиная с первого класса* и в связи с этим взялся за составление курса элементарной грамматики, используя те научные достижения лингвистики, которые тогда были.

Для своего времени он успешно справился с поставленной задачей, и грамматика нашла свое место, которое она и должна занимать в системе уже первоначального обучения родному языку.

В «Родном слове» К. Д. Ушинский выступает не только как методист-составитель, блестяще подобравший материал по годам обучения, но и как талантливый автор ряда оригинальных статей, как искусный переводчик. В этом отношении К. Д. Ушинский показал большое искусство и мастерское владение богатствами русской речи.

О положительном влиянии «Родного слова» писалось в ряде рецензий того времени. Некоторые оценки в них нами были приведены в главе первой. В дополнение к ним нельзя не отметить рецензию, опубликованную в журнале «Семья и школа» (1887, № 11), где правильно

отмечалось, что появление этой учебной книги оказало такое влияние «на нашу педагогическую литературу, что сделало невозможным появление разного рода бездарностей, оно закрыло им ход, и действительно, с «Родного слова» значительно повысился уровень нашей педагогической литературы относительно начального обучения родному языку. «Родное слово» внесло новый, лучший метод в обучение грамоте».

«Родное слово» К. Д. Ушинского и руководство к нему, как и «Детский мир», оказали огромное влияние на содержание, характер и направление первоначального образования.

Пожалуй, наиболее краткую и наиболее характерную оценку «Детскому миру» и «Родному слову» К. Д. Ушинского дал его университетский товарищ Ю. С. Рехневский. «Имя его, — писал он в статье-некрологе, — в последние десять лет получило у нас громкую известность: по составленным им книгам обучается все почти наше молодое поколение, и мы едва ли ошибемся, если скажем, что «Детский мир» и «Родное слово» Ушинского в истории нашего образования займут такое же место, какое в XVII столетии на Западе занимал известный «*Orbis sensualium pictus*» \* Коменского, давший направление первоначальному умственному образованию многих поколений. Но оценка того влияния, какое имеют и будут иметь труды Ушинского на успехи первоначального обучения, принадлежит будущему» (11, 402—403).

Сто сорок шесть изданий «Родного слова» оправдали эти надежды. На основе использованного в составлении его принципа стали появляться хорошие книги для классного чтения в русских народных школах и школах других народов России. Это «В школе и дома» Н. Ф. Бунакова, «Мир в рассказах для детей» В. П. Вахтерова, «Книга для первоначального чтения в народных школах» В. И. Водовозова, «Наш друг» Н. А. Корфа, «Вешние всходы» Д. И. Тихомирова. Под идейно-педагогическим влиянием работ К. Д. Ушинского написаны «Родная речь», «Ключ к природе» и другие книги грузинского педагога Я. С. Гогешашвили; «Учебник родного языка» Г. Агаяна и книги для чтения Н. Тер-Гевондяна (Армения); «Детский мир» азербайджанского педагога

\* «Мир чувственных вещей в картинках» (лат.).



Р. Эфендиева; «Хрестоматия» казахского педагога И. Алтынсарина; учебные книги татарского педагога К. Насыри и др. Эти учебные книги по содержанию стали передовыми для своего времени, строились на современном материале, авторы их были горячими приверженцами и последователями великого Ушинского, считали себя его учениками.

Прошло более ста лет после выхода в свет первого издания «Родного слова». Многие устарело из того, что было опубликовано в нем, неприемлемы для нас материалы религиозно-нравственного содержания в этом учебнике, но принципы общепедагогические, дидактические и частно-методические не устарели.

Н. К. Крупская отмечала, что К. Д. Ушинский имел «колоссальное влияние на всю русскую педагогику», он «установил, что при начальном обучении необходимо ориентироваться на окружающую жизнь, что надо родному языку... учиться на конкретном окружающем материале... Метод Ушинского мы взяли, но содержание у нас новое» \*.

Прогрессивный метод великого русского педагога в создании книг для первоначального чтения, разработанные им принципы создания таких книг во многом нам и поныне помогают совершенствовать учебно-воспитательный процесс в школе.

#### **Природосообразность обучения. Его развивающий и воспитывающий характер**

Изучение человеческой природы в ее физическом, духовном и душевном развитии, понимание этой природы и использование ее для целей правильного воспитания и развития человека составляют, по мнению К. Д. Ушинского, сущность педагогики. Без знания и учета природы ребенка нельзя достичь успехов в педагогической деятельности. *Природосообразность педагогики он видел в учете особенностей психофизического развития ребенка, учете того, что дитя живет своей жизнью, отражающей специфическим образом окружающий мир, по-своему действует, мыслит. Если школа собирается серьезно готовить ребенка для жизни, то она не может забывать об этом.*

\* Н. К. Крупская. Педагогические сочинения. Т. 3. М., 1959, стр. 221.

«Основной закон детской природы, — утверждал К. Д. Ушинский, — можно выразить так: *дитя требует деятельности беспрестанно и утомляется не деятельностью, а ее однообразием и односторонностью*. Заставьте ребенка сидеть, он очень скоро устанет; лежать — то же самое; идти он долго не может, не может долго ни говорить, ни петь, ни читать и менее всего долго думать; но он резвится и движется целый день, переменяет и перемешивает все эти деятельности и не устает ни на минуту, а крепкого детского сна достаточно, чтобы возобновить детские силы на будущий день. Педагог должен прежде всего учиться у природы и из замеченного явления детской жизни выводить правила для школы... чем моложе возраст, тем более требует он разнообразия деятельности...» (3, 147. Курсив наш. — Н. Г.).

*Естественное состояние ребенка состоит в деятельности, подвижности, активности, непосредственности, в стремлении к познанию окружающего, и этим «указанием природы» должен руководствоваться учитель-воспитатель.* Деятельность ребенка разнообразна, содержание и интенсивность ее изменяются с его возрастом и развитием.

Природосообразность обучения и воспитания касается не только дошкольного и младшего школьного возрастов, но и последующих периодов жизни. Голос природы, по выражению Ушинского, должен всегда доходить и до родителей, и до общества, и до воспитателей, и до законодателей. Семейное и общественное воспитание только тогда дает положительные результаты, когда основывается на психофизических закономерностях развития человека, обусловленных влиянием среды в широком смысле этого слова.

«С природой плохо спорить; можно, пожалуй, не уважать ее законов, можно помешать их выполнению в развитии человека, но из этого ничего хорошего не выйдет: человеку остается только узнать эти законы и воспользоваться их силой» (10, 616). Знание их и использование в научной организации педагогического процесса совсем не означают, с точки зрения Ушинского, слепого, пассивного следования за «природой человека». Природосообразность обучения и воспитания означает знание, в каком порядке и последовательности следует осуществлять формирование качеств личности; какие новые воз-

возможности возникают в различных возрастных периодах жизни развивающегося человека; как можно наиболее эффективно готовить его для жизни в обществе, правильно сочетая личные интересы с общественными.

Особое значение природосообразность имеет в развитии интеллектуальных и нравственных качеств личности.

Обучение и воспитание, не учитывающее природы ребенка, его естественного стремления к деятельности, активности и подвижности, стремления познать и понять окружающий мир, не только не развивает дитя, но отупляет его. Не та школа хорошо организована, в которой питомцы «ходят по струнке», а только та, где наряду с деловитостью и серьезностью поддерживается детская живость и непосредственность, где серьезные занятия чередуются с детской резвостью, играми и весельем.

«Представьте себе дитя, — писал К. Д. Ушинский, — в какой-нибудь деревенской трущобе, которое играло и резвилось целый день под влиянием всеразвивающей природы, беспрестанно 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, вдавливать букву за буквой и один бессмысленный слог за другим» (6, 271).

Такого рода народная школа с непосильным для ребенка буквослагательным методом обучения грамоте, школа, из которой изгнано изучение естествознания и истории, окружающего мира, была чуждой *природе ребенка*, не возбуждала в нем жажды знания, а оглупляла его. Попадая в такую школу, ребенок вступал в несвойственный ему мир, в котором его бессмысленно заставляли зубрить *аз, буки, веди*. С большим и неоправданно длительным трудом овладев тайной слогосложения, он начинал читать часослов. За каждый невыученный урок, за каждое свободное движение на уроке — строгие наказания, моральные и физические. Такая школа угнетала мысль и волю ребенка, не удовлетворяла свойственной

ему от природы любознательности, не развивала, а *сковывала* его природные силы.

В хорошо организованной, соответствующей природе ребенка школе должны найти себе место и серьезное учение, и посильный физический труд, о роли которого говорилось ранее, и игра. *Все они предназначены удовлетворять потребности ребенка в деятельности.*

*Игра для ребенка младшего возраста* имеет большое развивающее и воспитательное значение, «даже гораздо более, чем первоначальное ученье» (10, 515). Она воспитывает активность, инициативу, находчивость, сообразительность, ловкость движений, развивает физически и умственно, формирует характер.

«Игра 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 склонности ребенка и относительная сила его души, но сама игра имеет большое влияние на развитие детских способностей и склонностей, а следовательно, и на его будущую судьбу» (10, 516).

За много лет до выхода работ крупного немецкого психолога Карла Гросса (1861—1946) по теории детской игры К. Д. Ушинский высказал глубокие научные положения о психолого-педагогической ее сущности, о роли и значении игры в развитии ребенка. Идеалом воспитания, по мнению Ушинского, должен быть в конечном счете свободный труд, а удовольствия и наслаждения имеют место во время отдыха. Счастье человека, как уже отмечалось нами ранее, педагог-демократ видел в творческом труде. Ожидание счастья свойственно и ребенку, отмечал он. Цель эта в процессе воспитания достигается не нотациями и нравоучениями, а правильно организованной *деятельностью* ребенка. *Игра для детей — это деятельность серьезная, в определенный период жизни основной ее вид.* Игра — серьезное занятие для ребенка, в котором формируются качества его личности. «Дитя само по себе гораздо способнее радоваться, чем печалиться»

ся, однакоже, если мы присмотримся к детским играм, то увидим, что дети, если они еще не испорчены, не столько ищут наслаждений в тесном смысле этого слова, сколько увлекающих их занятий, и дитя счастливо вполне не тогда, когда громко хохочет и глаза его блестят восторгом, а тогда, когда оно все и очень серьезно погружено в свою игру или в какое-нибудь свое, свободно найденное детское дело» (10, 513—515).

К. Д. Ушинский совершенно не согласен с утверждением Ж. Ж. Руссо, что у ребенка имеется якобы только два резко выраженных душевных движения: он или плачет, или смеется. Напротив, доказывает Ушинский, самое обыкновенное положение ребенка — это *внимательное занятие*. Если ребенок радуется или печалится, то большей частью тогда, когда предвидит такое увлекательное для него занятие, или тогда, когда оно ему почему-нибудь не удается. Сильные восторги ребенка, да еще искусственно вызванные, непременно порождают капризы и скуку. Дети, избалованные подарками, сюрпризами, угодливостью окружающих, — самые жалкие дети. Ребенок должен находить счастье в деятельности, и игра в этом отношении имеет чрезвычайно важное значение в душевном развитии ребенка. До четырех-пяти лет у ребенка все преимущества в игре. В ней формируются все стороны его физического и духовного развития.

Игра теряет свое значение, если она перестает быть деятельностью свободной. Однако это совершенно не означает, что воспитатель вовсе не оказывает влияния на подбор игр и состав играющих. Воспитатель может и должен оказывать влияние на характер и направление детских игр. Он подбирает игры и товарищей для них, дает идею игры, которую ребенок самостоятельно перерабатывает в своем воображении. «...Не надобно никогда забывать, что игра теряет все свое значение, если она перестает быть *деятельностью*, и притом *свободной* деятельностью дитяти. Ребенок, которого смешат и забавляют, не играет, но не играет он и тогда, когда он исполняет какую-нибудь деятельность по приказу, из желания угодить старшим и т. п.» (10, 516).

К. Д. Ушинский показал, что *игра связана с потребностями организма ребенка*, но возникла и развивалась она исторически, многие виды игр носят межнациональный характер. *Это могучее воспитательное средство вы-*

*работано самим человечеством, в играх выражается настоящая, неподдельная потребность человеческой природы.*

Игра, как и песня, — «вольное, вдохновенное создание самой детской природы. Мы видим, что дети сочиняют беспрестанно новые игры, применяясь к обстоятельствам то местности, то вещей, то обстоятельствам дня; но это не более, как фантазия в действии, так же быстро исчезающая, как и фантазия в мысли; но некоторые из этих детских фантазий были так удачны, что сохранились, передались другим, пережили века, перешагнули из одной части света в другую; причина же этой живучести та же, что и причина живучести народной песни или гомеровской поэмы: эти счастливо придуманные игры, изобретенные бог знает каким ребенком, исправленные и пополненные тысячами других, необыкновенно удачно удовлетворяли общим требованиям детской природы» (10, 517). Если игра не возникает как потребность деятельности ребенка, она обречена на быстрое исчезновение.

Великий русский педагог рассматривал игру как естественное состояние и деятельность здорового, нормально развивающегося ребенка. Большой заслугой педагогики будет, считал он поэтому, если она изучит детские игры, испытает их на практике и проанализирует их воспитательное влияние. «Мы придаем такое важное значение детским играм, — писал он, — что если бы устраивали учительскую семинарию, мужскую или женскую, то сделали бы теоретическое и практическое изучение детских игр одним из главных предметов» (10, 517).

*Игра, утверждал великий русский педагог, должна быть оставлена за ребенком и тогда, когда он пошел в школу.* На первых порах здесь еще нельзя будет положить резкой грани между учением и игрой. Ребенок должен играть не только во время перемен. Игровые приемы могут использоваться и во время уроков, лишь бы только учение не превращалось в «потешающую педагогику», мешающую серьезному к нему подходу. «Учить играя можно только самых маленьких детей до семилетнего возраста, далее наука должна уже принимать серьезный, ей свойственный тон» (2, 356).

Исходя из особенностей психофизического развития человека, К. Д. Ушинский указывал, что начало учения не должно быть слишком ранним, но нельзя с ним и за-

паздывать. «Не должно никогда слишком опаздывать с учением в отношении развития дитяти. Если вредно учить дитя, не развивая, то точно так же вредно сначала сильно развить его, а потом усадить его за скучнейшие вещи, какими обыкновенно бывают первые начала наук» (10, 496). *Школьное обучение он полагал возможным начинать с семилетнего возраста.* Этот возраст он считал окончанием младенчества и началом отрочества. «Начало отрочества должно быть вместе и началом правильного ученья» (6, 247). Однако К. Д. Ушинский природу ребенка не рассматривал как нечто статичное, неразвивающееся, а потому не был категоричен с определением начала возраста систематического обучения. *Чем легче методы и приемы учения, подчеркивал он, тем раньше его возможно начать;* если ребенка засадить за азы и буки, то и в семь лет будет еще слишком рано начинать обучение. Процесс развития ребенка сложен. В самом этом процессе создаются новые внутренние условия для дальнейшего развития и расширяются его дальнейшие перспективы. К. Д. Ушинский утверждал, что в современной ему школе природа ребенка, возможности его развития, усвоения им знаний использовались в ничтожно малой доле, в чем сказывалась недооценка возможностей детства, этого «лучшего периода жизни человека».

На основе своего психофизического понимания природосообразности К. Д. Ушинский объясняет *особенности мышления младших школьников* и с этими особенностями связывает необходимость *наглядного обучения* детей этого возраста. Детская природа, утверждал он, *требует наглядности.* Весь мыслительный процесс состоит только из тех элементов, которые восприняты из *внешнего мира.* «Занимаясь наукой, мы привыкаем 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 насилует бы детскую природу, кто захотел бы заставить ее мыслить иначе. Таким образом, облакая 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» (6, 266).

Если наш мыслительный процесс состоит из того, что дает внешний, ощущаемый мир, то именно этим определяются правильность выводов, обобщений и формирование понятий. Верность восприятия внешнего мира определяет объективность и правильность выводов. Если данные, воспринятые нами из внешнего мира, будут неверны, то и выводы будут ложны. «Отсюда вытекает обязанность для первоначального обучения — учить дитя наблюдать верно и обогащать его душу возможно полными, верными, яркими образами, которые потом становятся элементами его мыслительного процесса», — подчеркивал К. Д. Ушинский (6, 267).

Но наблюдательность развивается, готовится. *Предметы внешнего мира не окажут должного воздействия на ребенка, если развитием наблюдательности не руководить.* Природа ребенка в смысле ее восприятия необычайно гибка и пластична. По утверждению Ушинского, в первые семь или восемь лет жизни память ребенка усваивает столько, сколько она не усваивает во всю нашу жизнь. «В это время мы приобретаем именно бóльшую часть той громадной массы сведений, которая обща всем людям и которая, по замечанию Руссо, гораздо более массы сведений, принадлежащих только ученым» (8, 236).

Детская природа, так быстро и непосредственно реагирующая на внешнее воздействие, впитывающая в себя, как губка, внешнее влияние, все же по-своему, по-детски воспринимает воздействие внешнего мира. Читая, например, описание природы, отмечал Ушинский, взрослые говорят с чувством наслаждения о том, как красиво, верно и метко оно сделано. Но этим мы только подтверждаем, продолжал он, что писатель вызвал в нас те самые ощущения, которые мы сами испытывали при непосредственном восприятии картин природы. Но вот Руссо, воспитывавший своего Эмиля на лоне природы, осуществляя свое естественное воспитание, «поставив своего воспитанника перед великолепной картиной солнечного восхода, ошибся в своем расчете. Дитя осталось хладнокровным к той картине, которая приводила в восторг Руссо. Картина была слишком велика и слишком сложна для души ребенка. Ему надобно было переиспытать много мелких ощущений, чтобы из них могло сложиться то обширное, какого ожидал Руссо» (8, 276).



*Наглядность не самоцель.* При наглядном обучении, предупреждал К. Д. Ушинский, знакомство с самим предметом *служит развитию мышления*, играет вспомогательную в этом процессе роль: «... главную же цель наглядного обучения составляет упражнение наблюдательности, логичности и умение верно выражать в словах свои наблюдения и логические из них выводы... Вот почему совершенно ошибочно отделять наглядное обучение от обучения отечественному языку. При таком насильственном разделении двух предметов в первоначальном обучении наглядное обучение теряет свою главную цель, а обучение отечественному языку — самую прочную свою основу: умение зорко наблюдать, правильно сводить наблюдения в одну мысль и верно выражать эту мысль словами» (5, 336).

Наглядные материалы легко заинтересовывают детей начальных классов. Чем более органов чувств участвует в восприятии образа, тем вернее при правильном руководстве учителя, глубже, многостороннее и прочнее ложится образ в сознание и душу ребенка. Многостороннее отражение предмета часто создает не только представление о предмете, но и способствует глубокому понятию его сущности. Необходимость участия органов чувств в процессе обучения, их целенаправленного упражнения и развития К. Д. Ушинский обосновывал *не только психологическими особенностями ребенка*. Он исходил при этом и из общефилософской своей позиции, что *познание внешнего мира не может происходить* вне его воздействия на нашу нервную систему через органы чувств.

«Если вы хотите, — учил К. Д. Ушинский, — чтобы дитя усвоило что-нибудь прочно, то заставьте участвовать в этом усвоении возможно большее число нервов; заставьте участвовать:

1) Зрение, показывая карту или картину; но и в акте зрения заставьте участвовать не только мускулы глаза бесцветными очертаниями изображений, но и глазную сетку действием красок раскрашенной картины, или пишите слово четкими белыми буквами на черной доске и т. п.

2) Призовите к участию голосовой орган, заставляя дитя произносить громко и отчетливо то, что оно учит, рассказывать заученное по картинке или по карте и т. п.

3) Призовите к участию слух, заставляя дитя внима-

тельно слушать то, что говорит ясно и громко учитель или повторяют другие дети, и замечать сделанные ошибки.

4) Призовите к участию осязание, обоняние и вкус, если изучаемые предметы, как, например, некоторые предметы из естественных наук, это допускают» (8, 252).

Развивающее обучение постоянно имеет в виду воспитание активного внимания ребенка с первых лет его учения. Активность внимания успешно формируется в организованном наблюдении. Активное внимание и развитие наблюдательности взаимосвязаны и являются, в свою очередь, необходимым условием развития понятий, суждений и умозаключений. Дело здесь не только в сложности или несложности учебного материала, но и в логике его расположения и изучения. Можно дать самые последние достижения науки, но они могут не затронуть глубинных процессов духовной жизни ребенка. «... Дитя при самом начале учения должно не только учить читать и писать, но еще более развивать, беседуя с ним о предметах, ему близких. В таких беседах дитя приучается, во-первых, наблюдать предмет или явление, совершающееся перед его глазами; во-вторых, связывать свои наблюдения и выводить из них по возможности дельную мысль; в-третьих, выражать эту мысль в словах правильно и точно» (Арх., 2, 106).

При первоначальном обучении наблюдение наиболее легко осуществлять над предметами внешнего мира, то есть над природой, логика которой, по словам К. Д. Ушинского, самая доступная для детей. Обучение, подчеркивал он, на первых порах идет от известного к неизвестному, а предметы естественных наук, со дня рождения окружавшие его, уже наполовину знакомы ребенку.

«Нам кажется, — писал К. Д. Ушинский, — что трудно найти какой-нибудь другой предмет преподавания, более естественных наук способный развивать умственные способности и укреплять их силу в ребенке» (2, 226).

В процессе организованного учителем наблюдения следует заставить ребенка посмотреть повнимательнее на предмет, вопросами помочь вникнуть в его подробности. Этим самым даются не только знания о предмете, но возбуждается стремление к познанию нового, углубляется активный интерес, активная мыслительная деятельность ребенка, что составляет единственно прочное осно-

*вание всякого развивающего и воспитывающего учения.* «Всякий новый предмет дает возможность упражнять рассудок сравнениями, вводить новые понятия в область уже приобретенных, подводить изученные виды под один род. Всякое физическое явление есть также превосходнейшее упражнение для детской логики. Здесь ребенок наглядно и практически усваивает логические понятия: причины, следствия, цели, назначения, выводы и умозаключения и т. д.» (5, 340—341).

Рассматривая начальную школу как основу всей системы образования, от прочности которой зависит прочность всего здания народного образования, К. Д. Ушинский предупреждал, что словесно-книжная система обучения, господствовавшая в ней, не способствовала правильному развитию и воспитанию детей. *Дети должны иметь дело с реальными вещами окружающего их мира, а не только с их словесными символами.* Идея великого русского педагога состояла в том, чтобы в первоначальном обучении *развитие наблюдательности над реальными предметами и явлениями в сочетании со словом, развитием речи, успешно способствовало общему развитию ребенка.* Эта идея успешно им была воплощена в его учебных книгах «Детский мир» и «Родное слово».

*Обучение успешно может реализовать свои развивающие, воспитывающие возможности только в том случае, если оно организуется на природосообразной основе, учитывает возрастные психофизические особенности учащихся.* В правильно поставленном учении сочетаются, с одной стороны, *строго продуманная деятельность учителя,* поставляющего материал для учения и направляющего труд ученика, с другой — *активная деятельность самого ученика* на основе собственного опыта. Недостаток деятельности, активности учеников неизбежно порождает скуку. Этот недостаток вызывается тем, что на уроках ученик не получает нужного и в то же время доступного материала для своей умственной деятельности. Скука возникает как от однообразия впечатлений, так и от слишком большого разнообразия их. «Явления эти противоположны; но причина скуки при этих явлениях одна и та же. В первом случае душа наша чувствует недостаток деятельности от недостатка представлений; во втором — от слишком большого обилия и столь быстрой перемены их, что мы не успеваем с ними справиться, не ус-

леваем вводить их в ассоциации наших, уже готовых представлений» (9, 243).

Роль интереса в обучении, подчеркивал великий педагог, нельзя сводить только к занимательности, развлекаемости. Такого рода «интересующее обучение» превращается в забаву, не дает упражнений для воспитания воли и мышления и, следовательно, как крайность вредно. Стремясь делать учение для ребенка в меру занимательным, нельзя забывать, что оно требует от детей точного исполнения и незанимательных внешне задач. Интерес в этом случае появляется в ходе решения учебных задач.

*К. Д. Ушинский рассматривал учение как серьезный вид деятельности, серьезный труд.* «Ученье, — писал он, — 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» (5, 27). Однако ученик должен приучаться к серьезному умственному труду соразмерно своим силам и возможностям. Если схоластическая школа губительно действовала на умы учащихся, то причиной этому была не столько сложность и трудность самого материала, сколько его бессмысленность для ученика. Но если схоластическая школа отрицательно влияла на умственное развитие, то, подчеркивал К. Д. Ушинский, шутливая, потешающая педагогика разрушает характер человека в самом зародыше.

«Умственный труд едва ли не самый тяжелый труд для человека. Мечтать — легко и приятно, но думать — трудно» (2, 358). Серьезный умственный труд утомляет непривычного человека быстрее, чем труд физический. После умственного труда для ребенка следует отдых, но этот отдых состоит не в том, чтобы ничего не делать, а необходимо переменить вид деятельности, род занятий. «...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. Ребенок видимо устал читать, внимание его ослабело, процесс понимания остановился: заставьте дитя полчаса пописать, порисовать, посчитать, попеть и — заметите, что, воротившись потом к чтению, ребенок снова стал и понятлив,

и внимателен» (6, 248). Ребенка следует постепенно приучать к постоянству умственных действий в одном направлении. При первоначальном обучении, используя разнообразие деятельности ребенка, можно успешно приучать его к полезной деятельности, требующей большего напряжения и длительности. Ничто не противоречит природе ребенка так, как установившийся в народной школе порядок держать его на одном и том же материале. «На основании вышеизложенного физиологического и психического закона,— писал К. Д. Ушинский,— современное первоначальное обучение открывается не одним, но несколькими предметами: наглядное обучение, письмо, рисование, детские работы, чтение, счет, библейские рассказы (этим он отдавал, как известно, дань времени. — Н. Г.), пение и гимнастика сменяют друг друга и поддерживают в ребенке телесную и душевную бодрость и свойственную этому возрасту веселость» (6, 249).

Говоря об учении как серьезном умственном труде, К. Д. Ушинский вместе с тем стремился сделать его сильным и приятным для ученика. В процессе правильно организованных, доступных ребенку умственных занятий развиваются его познавательные силы и возможности, формируется интерес к новым знаниям, удовлетворяется жажда познания нового, возрастает умственная активность ученика, его стремление и способность к самостоятельной и более напряженной умственной работе. «Развитие и ученье должны идти рука об руку, не упреждая друг друга» (10, 496). Это процесс не стихийный, а организованный. Учитель, зная природу своего воспитанника, помогает ему развиваться. Развитие ребенка требует педагогически продуманных средств и методов и осуществляется в обучении непрерывно. «Прежняя схоластическая школа, — отмечал К. Д. Ушинский, — 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 взваливала весь труд на учителя, заставляя его развивать детей так, чтобы для них это развитие не стоило никаких усилий. Новая школа, напротив, раз-

\* *Ферула* (лат.) — в старину линейка, которой били школьников. Означает также вообще строгое обращение с детьми, тяжелый для них учебный режим.

деляет и организует труд учителя и учеников: она требует, чтобы дети, по возможности, трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом» (6, 256).

Схоластическая школа не учитывала природы детства, не возбуждала в учащихся полезной деятельности, калечила их физически и нравственно, сеяла в детях неуверенность в силах и возможностях, не давала полезных для жизни, положительных научных знаний.

Школа не может стоять в стороне от развития науки. Она должна ее достижения вносить в свою деятельность. Однако вносить науку в школу необходимо с учетом как требований жизни, так и развития детской природы. В первом параграфе этой главы мы уже касались вопроса о соотношении науки и учебного предмета в связи с проблемой содержания школьного образования. Здесь необходимо вернуться к нему в связи с вопросом доступности знаний детям, природосообразности обучения.

«...Наука, в своем систематическом изложении, неодинаково удобна для изучения человеком во все возрасты его жизни, — писал К. Д. Ушинский. — Теперь уже сознано почти всеми, что научное и педагогическое изложение науки две вещи разные...» (10, 434). Науки, педагогически не обработанные для определенного возраста школьников, становятся для них малодоступными или вовсе не доступными, оставаясь достоянием лишь ученых. Задача же обучения состоит в том, чтобы сделать научные знания достоянием народа. Педагогической обработке науки подвергаются весьма слабо и неумело, а поэтому материал для усвоения остается трудным. Без серьезной педагогической обработки, предупреждал великий педагог, вводить научные знания в школу означает калечить детскую мысль. Несмотря на это, с горечью писал он в 1864 г., «наши сомнительной учености ученые смотрят на это свысока, а если берутся за дело, то оказываются страшными невеждами в педагогическом изложении предмета» (11, 162).

Материалы наук, сообщаемые ученикам, должны быть доступными, и этот вопрос связан и с качеством педагогической разработки науки, и с организацией процесса усвоения знаний. Трудность в приобретении знаний не является педагогическим достоинством. При трудности изложения материала тратится много времени совершенно

напрасно. Отыскивать трудности учения ради самой трудности не имеет смысла. То, что можно достигнуть в более короткий срок и без излишних трудностей, то надо достигать коротким и легким путем. При оценке знаний ребенка нельзя исходить из того, что они добыты были исторически трудным путем. При всякой оценке сообщаемых знаний всегда надо иметь в виду, какую пользу они доставляют ученику, насколько эффективно содействуют его умственному и нравственному развитию, повышению его познавательных возможностей. *Процесс обучения, несомненно, предполагает преодоление трудностей, но они должны не подавлять ребенка, а возбуждать его умственные силы, волю, веру в их преодоление.* Трудность полезна, например, как средство сосредоточения внимания. Умственные процессы «должны представлять в известной степени трудность для развивающегося ума: чисто духовное приобретение становится тем тверже, чем большего труда и работы оно стоило. Разумеется, эта работа, — вместе с тем предупреждал К. Д. Ушинский, — должна соответствовать энергии воспринимающей силы» (Арх., 2, 25).

В связи с этой своей установкой К. Д. Ушинский определял свое отношение к домашним заданиям для самых младших школьников. В первые два года начального обучения, утверждал он, внеклассные уроки положительно вредны. Только после двух лет обучения, и то после хорошо подготовленных классных занятий, можно допустить небольшие задания на дом. Учителя «сначала должны выучить ребенка учиться, а потом уже поручить это дело ему самому» (6, 253). Преждевременное да к тому ж неумелое задавание домашних уроков изолирует ребенка от жизни, от воспитательных воздействий природы, семьи, товарищей, детских игр и забав. Если уроки готовятся в классе под наблюдением учителя, то он вовремя видит трудности и не дает возможности школьнику перейти к зубрежке. Научить ребенка учиться под руководством наставника, подчеркивал К. Д. Ушинский, задача очень важная в первоначальном обучении.

Исходя из своей идеи природосообразного обучения, обучения развивающего и воспитывающего, К. Д. Ушинский *по-новому осветил роль повторения в учебном процессе.* Повторение в процессе усвоения знаний должно быть *непрерывным, «предупреждающим забвение», а не*

сводиться к зубрежке или формальному восстановлению в памяти ребенка уже давно им забытого материала. Оно в учебном процессе не эпизодическое, а непрерывное средство закрепления, расширения, углубления и уточнения знаний.

Усвоение нового в различных вариантах опирается на пройденное и известное, органически включает его, связывается с ним, чтобы никогда не забывался ранее усвоенный основной материал. Овладение новым материалом в этом случае всегда есть *повторение пройденного в новых связях*, содействующее дальнейшему умственному развитию ребенка. «Повторение с целью припомнить забытое показывает уже недостаток ученья и вообще плохое преподавание в школе. Плохая школа, как и плохое здание, беспрестанно чинится, поправляется и никогда не бывает в исправности, хорошая же школа, беспрестанно повторяя пройденное, никогда не нуждается в починках. Сами дети очень не любят повторения того, что ими было выучено и позабыто, и очень любят рассказывать и пересказывать то, что помнят. Воспользуйтесь же этим указанием детской природы и ведите беспрестанно повторение, предупреждающее забвение, чтобы не иметь никогда нужды повторять забытое» (6, 329). «Родное слово» составлено К. Д. Ушинским так, что эта установка осуществлена им последовательно и в рассказах для чтения, и в материалах по обучению грамматике.

На основе той же идеи природосообразности и единства образования и воспитания в процессе обучения К. Д. Ушинский говорил о необходимости *все преподавание и воспитание детей младшего школьного возраста сосредоточить в руках одного учителя-воспитателя*. Если начальное обучение осуществляется разными учителями, то единство правильного умственного и нравственного развития младшего школьника, по словам Ушинского, осуществить невозможно. В этом случае учителя разных предметов перед учениками мелькают как в калейдоскопе, так же пестро и бесследно; каждый заботится лишь о том, чтобы дети знали его предмет, не думая об усвоении ими других предметов и о единстве воспитательного воздействия. Особенно это уродливо выглядело в гимназиях. Ребенок, только это поступивший в нее, желает видеть в учителе близкого человека, напоминающего ему домашние отношения и понимающего его. Вместо этого



маленький гимназист замечает лишь мелькание чиновных фигур и лиц. Еще меньше К. Д. Ушинский видел пользы от классных надзирателей и классных наставников, работавших в гимназиях того времени. «... Ведь это полиция школы, — заявлял он, — а отдав в руки полицейских чиновников душевное развитие вашего дитя, можете ли вы ожидать чего-нибудь доброго?» (3, 135).

Несвоевременное дробление в школе предметов преподавания между учителями и воспитательной работы между наставниками (воспитателями) и учителями, кроме вреда, по мнению К. Д. Ушинского, ничего не приносит. Знание учебного предмета важно, однако главное достоинство «преподавателя состоит в том, чтобы он умел воспитывать учеников своим предметом. Но для этого ученики должны быть вполне его воспитанниками, и он должен знать их и должен сам вести их к предполагаемой цели» (2,66). В отношении детей *младшего школьного возраста* (первые три-четыре года обучения) это, как утверждал К. Д. Ушинский, возможно только при объединении образовательных и воспитательных функций в одном лице учителя-наставника, который ведет сам все преподавание.

В процессе обучения, утверждал К. Д. Ушинский, нельзя не опираться на врожденное человеку стремление к деятельности, активности. Этот «дар природы» необходимо использовать для развития и саморазвития ребенка, его гармонического воспитания. Стремление к деятельности, активность, этот, по словам Ушинского, основной закон человеческой психики, лежит в основе всех других психических явлений. С этой позиции он подходил и к учебной познавательной деятельности, к проблеме развития и воспитания ребенка. В процессе *активной учебной деятельности* возникают высшие формы самодвижения развивающейся личности, выражающиеся в сознательной целеустремленности, в стремлении *самостоятельно* добывать знания и использовать их. Основой познания в процессе учения является исторически сложившаяся деятельность человека, направленная на достижение жизненной цели. Важно научиться этой деятельностью управлять, педагогически целесообразно ее организуя с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Игнорирование внутренних законов развития воспитанника, *его активности и деятельности*, «ведет не

только к теоретическим, но даже к громадным практическим ошибкам и часто дает ложное направление всей теории воспитания» (9, 249).

Активная деятельность ребенка в процессе учения становится решающим фактором его интеллектуального, этического и эстетического воспитания и развития\*. Духовный рост воспитанника, его внутренние процессы развития предъявляют к учителю требование овладеть более тонкими и научно обоснованными формами и методами руководства ими. Правильная организация жизни ребенка в школе, его активной деятельности в учении рождает у него новые, более высокие формы сознания. Ребенка нельзя развивать лишь «извне», минуя присущие ему внутренние законы движения. *Ребенок активно развивается только в процессе самостоятельности (активного участия) в организованном учебно-воспитательном процессе.* Только тогда обучение имеет развивающий и воспитывающий характер, когда оно пробуждает активность ребенка и опирается на нее.

Раскрывая понятие об обучении, его воспитывающем и развивающем характере, К. Д. Ушинский подчеркивал, что самостоятельность (активность) учащихся в этом процессе является совершенно обязательным его условием. Вместе с другими обязательными условиями преподавания — такими, как своевременность его начала, постепенность, органичность, постоянство воздействий на ученика, твердость усвоения, ясность, отсутствие чрезмерной напряженности и чрезмерной легкости, положительное нравственное влияние, жизненная полезность усваиваемых знаний, — активность (самостоятельность) ученика в учебно-познавательном процессе обеспечивает правильно, природосообразно организованный процесс обучения в школе. Все эти условия, подчеркивал К. Д. Ушинский, «необходимо соединить в каждом учении», если мы стремимся его сделать средством положительного развития и воспитания.

С тех же своих позиций К. Д. Ушинский требовал соединения в процессе обучения таких его приемов, как предметный и словесный, сочетающие слово и наглядность; сократическая беседа, логически подводящая уче-

\* Вопросы нравственного и эстетического воспитания нами специально рассматриваются в следующей главе.

ника к нужным выводам; эвристический, ставящий перед учениками познавательные проблемы, задачи, и содействующий их решению; акроаматический (изложение знаний учителем). Только в своем органическом единстве используемые в процессе обучения, эти приемы обеспечат аналитико-синтетический подход в изучении материала, будут содействовать активизации познавательной деятельности учащихся. *Ни один из этих приемов не следует брать и использовать в обучении изолированно.*

Самостоятельные мысли, подчеркивал К. Д. Ушинский, вытекают только из самостоятельного приобретения знаний. «Не уметь хорошо выражать своих мыслей — недостаток; но не иметь самостоятельных мыслей — еще гораздо больший; самостоятельные же мысли вытекают только из самостоятельно же приобретаемых знаний» (8, 35). Активность в овладении знаниями — условие всякого настоящего развития, но это процесс не автоматический, а обусловленный и целеустремленный. Человек приходит в мир, соглашался К. Д. Ушинский с И. Г. Песталлоцци, не развитым телом, умом и сердцем, но способным к развитию. Развитие есть прежде всего активный процесс усвоения опыта взрослых, требующий многосторонней познавательной деятельности, предполагающий умственную активность воспитанника в усвоении фактов, их анализе и синтезе, абстрагировании, обобщении и выводах, установлении связи теоретических знаний с практикой. Без активности умственной деятельности усвоение знаний и умственное развитие вообще невозможны.

Обучение не даст нужных воспитательных результатов, если сводится к чисто внешнему воздействию. Оно становится эффективным только тогда, когда его влияние *превращается во внутренние силы развития и становится потребностью воспитанника.* В процессе обучения и воспитания обогащается духовный мир ребенка, вся его психическая жизнь, возникают новые понятия, представления, потребности, интересы, развиваются эмоции, возникают новые виды деятельности. Обучение, педагогически продуманное, добивается в ребенке изменений целенаправленных, в соответствии с общественным идеалом воспитания. Обучение не даст серьезных положительных воспитательных результатов, если усвоение знаний целиком будет взвалено на учеников, а учитель будет их лишь подгонять да требовать. Оно не даст положительных резуль-

татов и тогда, когда учитель все будет лишь разъяснять сам, разжевывать, а ученики пассивно глотать, но плохо переваривать «эту жидкую духовную кашу». Знания нельзя просто переложить из головы учителя в голову ученика. *Истина заключается в том, что ученик активно усваивает материал, а учитель умело управляет и направляет этот процесс, руководствуясь знаниями природы ребенка.*

Легкость понимания и усвоения учебного материала обеспечивается надежно, если предварительно поработать над самим материалом понимания, справедливо утверждал великий русский педагог. Понимание, по его словам, этого психического закона и умение им пользоваться составляет основание *искусства преподавания.*

Чтобы сделать приобретение знаний внутренней потребностью школьника, развить в нем самостоятельность и оригинальность мышления, К. Д. Ушинский в свое время пришел к правильному выводу, что «учебный материал должен подвергнуться сильному пересмотру, а программы наши должны быть до основания переделаны. Но и в отдельности ни один учебный предмет далеко еще не получил той педагогической обработки, к которой он способен, что более всего зависит от ничтожности и шаткости наших сведений о душевных процессах. Изучая эти процессы, — особо отмечал он, — нельзя не видеть возможности дать человеку с обыкновенными способностями, и дать прочно, в десять раз более сведений, чем получает теперь самый талантливый, тратя драгоценную силу памяти на приобретение тысячи знаний, которые потом позабудет без следа» (8, 37). К. Д. Ушинский разработал свою теорию содержания образования исходя из новых потребностей развивающегося общества. Эта теория, уже рассмотренная нами в предыдущих параграфах главы, разработана им на основе единства формальных и материальных задач процесса образования и обучения, процесса, в котором проходит развитие и воспитание ребенка.

В обучении активно формируется у школьника правильное понимание жизни и отношение к ней. Схоластические книжные знания, оторванные от жизни, столь характерные для школы времен Ушинского, не содействовали, как он писал, воспитанию самостоятельности, развитию творческих способностей человека, его обществен-

но-нравственных убеждений. Поэтому, с горечью отмечал он, из такой школы выходили люди «какими-то мечтающими пассивными существами, все собирающимися жить и никогда не живущими, все готовящимися к деятельности и остающимися навсегда мечтателями» (10, 382). Причину этого он видел в неправильно поставленном обучении, не развивающем сил и воли ребенка «ни в какой самостоятельной деятельности», не формирующем активно прочного мирозерцания, жизненных убеждений, не готовящем к труду в жизни.

*Правильно поставленное обучение, утверждал великий педагог, не может не вырабатывать твердых взглядов на мир, жизненных убеждений.* «Каждый класс, начиная с самого младшего, должен иметь свое округленное мирозерцание, доступное возрасту учеников... С каждым годом это мирозерцание должно углубляться, расширяться и пополняться: тогда только 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» (3, 178).

Для формирования жизненных идеалов богатые возможности таит *возраст юношеский*, особенно от 16 до 22—23 лет. «Юность такой же необходимый период в развитии человека, как и детство, и обойти этот период невозможно, и если бы было возможно, то было бы крайне неразумно... Юность в развитии животного и человеческого организма — такой же существенно важный и необходимый период, как период цвета в организмах растительных. Без цветов плодов быть не может» (10, 616).

Главная особенность этого возраста, отмечал К. Д. Ушинский, состоит в возможностях более интенсивного *духовного развития природы человека*. В этот период начинаются поиски самого существенного в человеческой жизни, укрепляются идеалы. Богатое воодушевляющее содержание идеалов вливает в духовную жизнь юноши чувство силы, решимость активно действовать в жизни, следуя своим идеалам. Это стремление придает юности характер благородства, бескорыстия и жертвенности. Юноша живет в мире мечтаний и раздумий. Это особо важный период для самовоспитания и самообразования, осознания своих путей вхождения в жизнь общества, своего долга перед ним. Юность — особенно благо-

приятная «пора воспитания идеи, мысли ... взглядов на жизнь и убеждений, — именно та пора, когда наука начинает действовать на душу человека» (Арх., 4, 574).

Разумно организованная школа готовит воспитанников для жизни, связывая учение с жизнью, показывая жизнь такой, какая она есть и какой должна стать, «облагороженная знаниями и осмысленным трудом». Современной школа может называться лишь тогда, если она дает современные знания, связана с настоящей и будущей жизнью общества, но вместе с тем обучение, развитие и воспитание ставит на природосообразной основе. «... Я держусь того мнения, — подчеркивал великий педагог, — что настоящая современность заведения состоит именно в том, чтобы оно было современно возрасту: чтоб в детском заведении дышало детством, а в юношеском — юностью, следовательно, некоторой мечтательностью, стремлением вперед, утопией, если хотите, потому что юность — пора утопий. Жизнь человеческая замерла бы на одной точке, если бы юность не мечтала, и зерна многих великих идей созрели незримо в радужной оболочке юношеских утопий» (3, 249).

Юношеская мечта, юношеская увлеченность, часто бескомпромиссность суждений могут, предупреждал К. Д. Ушинский, развиваться в реальную деятельность, а могут и заглухнуть или не выйти из стадии розовой мечтательности. Многое в этом отношении зависит от образования и обучения. Плохо поставленное образование, обучение и воспитание и тяжелая проза жизненных будней толкают многих к утилитарному подходу в жизни. В других случаях неприземленная мечтательность порождает Маниловых.

В период юности «довершается период образования отдельных верениц представлений, и если не все они, то значительная часть их группируется в одну сеть, достаточно обширную, чтобы дать решительный перевес тому или другому направлению в образе мыслей человека и его характере. Если какая-нибудь возвышенная идея или какая-нибудь благородная страсть руководили в это время окончательною формировкою материала в воображении, то многое еще может быть исправлено: многие ложные или грязные ассоциации детства и отрочества будут отброшены, из многих, безразличных в нравственном отношении, вылетится что-нибудь высокое, и, в конце кон-

цов, умное и благородное стремление возьмет верх» (8, 441).

Юношеский возраст с его устремлениями, энергией, нередко переоценкой своих сил и возможностей требует своего чуткого педагогического подхода. Это, по выражению К. Д. Ушинского, возраст «гамлетовский», когда раздумье, выбор жизненного пути, романтика весьма сильны и глубоки. *«В огне, оживляющем юность, отливаётся характер человека.* Вот почему не следует ни тушить этого огня, ни бояться его, ни смотреть на него как на нечто опасное для общества, ни стеснять его свободного течения, а только заботиться о том, чтобы материал, который в это время вливается в душу юноши, был хорошего качества» (8, 442).

Для юношеского возраста больше, чем для какого-либо другого, требуется, чтобы образование «соответствовало разумным требованиям современности, чтобы оно принесло истинную пользу, научало чему-нибудь полезному и с тем вместе образовывало бы ум и сердце учащихся» (Арх., 2, 80). К сожалению, отмечал К. Д. Ушинский, средние учебные заведения России того времени не отвечали требованиям современности и природосообразности, строили свою работу на основе архаического классицизма, уводившего от современности, и догматических методов преподавания.

Знания важны не только сами по себе, но и для формирования убеждений. Без прочных, глубоких, осознанных и систематических научных знаний убеждения шатки, стихийны, непрочны. В юношеском возрасте могут быть заложены прочные основы убеждений при научно организованном обучении. Образование только открывает путь к формированию убеждений, пользуясь «вековой опытностью науки». Задача преподавателя — освещать «путь молодой душе... Тут уже незачем прикрывать и ползакрывать всякие опасные места жизни, а, напротив, надобно открывать их и показывать в том виде, в каком они действительно существуют» (Арх., 4, 577).

Вековая опытность науки имеет давнюю историю, но она никогда не могла автоматически формировать научное мировоззрение и качества личности. Внутреннее развитие ребенка и юноши не может осуществляться без внешнего воспитательного воздействия. Неправильная идея воспитания «закрывает истинный путь к просвеще-

нию», а строго продуманная создает возможности для формирования целостности убеждения, мирозерцания. «Воспитание, лишённое единства убеждения, не решившееся ни на какое положительное направление, не давая человеку никакой общественной идеи, к которой бы он мог привязаться, открывает ему две дороги: или сделаться эгоистом, или утопистом...» (Арх., 4, 592).

Природосообразность обучения, его развивающий и воспитывающий характер, у К. Д. Ушинского требует учета психологии обучаемого, но исходным для него являются требования развивающегося общества. Законы развития общества, подчеркивал он, так же неотразимы, как и законы природы.

Знания, получаемые в школе, должны не схоластически укладываться в голове ученика, а постепенно формировать его взгляд на мир, на жизнь. Из года в год это мирозерцание углубляется и расширяется. Система науки должна раскрыться перед учащимися не в начале обучения, а в конце его. «Я сохраняю твердое убеждение, — писал К. Д. Ушинский, — что современная школа идет к тому положению, когда только в конце ее, а не в начале раскроется система науки; точно так же, как 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 разделения знаний» (3, 178). Только тогда система обучения в должной мере развивает душу и чувства воспитанника.

Особенно важно это иметь в виду, когда начинается предметная система преподавания. *Здесь необходима связь между отдельными предметами.* Только при этом условии постепенно раскрывается как система каждого предмета, его внутренняя логика, так и отношение его к другим предметам. «В преподавании различных предметов для воспитанника должна быть ясна тесная связь между ними: между иностранными языками и отечественным, между историей и географией, между географией и естественными науками. И потому сродные между собой предметы следует преподавать — где возможно — одному учителю и непременно — в одном духе» (Арх., 2, 24).



При усвоении материала каждого учебного предмета преподаватель, пробуждая активную мыслительную деятельность школьников, формирует у них интерес и к другим предметам, расширяя этим новые возможности для развития интеллектуальных сил. *Межпредметные связи необходимы как для целей образовательных, так и воспитательных, они содействуют единству воспитательных воздействий.* Связь между предметами преподавания должна стать выражением всеобщей связи в мире. Такие межпредметные связи формируют миросозерцание особенно интенсивно в юношеском возрасте. Они дают возможность более глубоко и основательно понять, что различные отрасли научных знаний отражают единство и многообразие развивающегося мира. У учащихся в школе постепенно складывается генетический подход к науке, то есть определенный взгляд на ее возникновение, развитие, место в общей системе знаний и значение в жизни человеческого общества. Правильно поставленное обучение развивает в воспитанниках и жажду новых полезных знаний, и жажду деятельности. *Это, по Ушинскому, две стороны единого процесса обучения. Утоление жажды знаний немислимо без активности и деятельности учащихся, жажда же деятельности вызывает потребность в новых знаниях.*

К. Д. Ушинский в организации обучения учащихся старшего школьного возраста допускал фуркацию. Ее необходимость он аргументировал тем, что круг познаний, необходимых каждому образованному человеку, к 60-м гг. XIX в. значительно расширился и это отразилось на содержании и объеме образования. Фуркация школы с двумя отделениями, филологическим и естественно-математическим, казалось ему, помогает решить сложную задачу перегрузки и в известной мере удовлетворить жизненные запросы и интересы учащихся. «Мера эта — отмечал он, — в сущности полезная и необходимая» (Арх., 1, 315). С большим вниманием следя за результатами введения фуркации в школах Франции и Германии, К. Д. Ушинский писал: «В Германии лучшие педагоги уже признали, что такое разделение наук в средних учебных заведениях необходимо и имеет разумное основание. Они находят, что это разделение вовсе не есть уступка какой-либо политической идее или требованию нынешнего практического, стремящегося исключительно к материальной поль-

зе поколения, но что оно также оправдывается и педагогической теорией, и педагогическим опытом» (Арх., 1, 314—315).

Правильно поставленное обучение, связанное с требованиями жизни и учитывающее особенности возрастного развития, является необходимым условием формирования у школьников жизненных убеждений, помогает им выбрать свое место в жизни. Действительное развитие и воспитание невозможно представить без того, чтобы не вносить в юные умы *положительных* убеждений. «Если мы будем воспитывать в детях полных скептиков, то внесем в них одно из самых крайних убеждений: убеждение в невозможности убеждений, развратим душу и сделаем ее неспособною к убеждениям, а этой способности к искренним и сильным убеждениям именно и требует автор от воспитания», — писал великий русский педагог (3, 26).

Отсутствие в обществе твердых и свободно высказываемых убеждений педагог-демократ и просветитель рассматривал как факт, прискорбный для России того времени. «Скажу с уверенностью, — писал он, — общество без высказанных общественных убеждений — самое опасное общество 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. Оно может парализовать даже силу Геркулеса, ворочающего горами; оно же засасывает и правительства понемногу, незаметно, среди пышной лести, всех атрибутов неограниченной власти, окружая его кажущимся покоем и улыбающимися картинами мирного счастья» (Арх., 4, 588).

Так думал просветитель-демократ К. Д. Ушинский, имея в виду свободу высказывания убеждений *демократических*.

Царское же правительство, разумеется, всеми имеющимися в его распоряжении средствами насилия старалось искоренять именно не совместимые с его политикой убеждения.

Нельзя сказать, что К. Д. Ушинский этого совсем не видел.

«Нет сомнения, — писал он, — что воспитание должно действовать не на одно увеличение запаса знаний, но и

на убеждения человека. Принявши образование сначала по приказу правительства, русские потом невольно стали всасывать из него и то, что не нравилось уже правительству, и вот началась странная борьба, в которой выразилось желание устроить образование так, чтобы оно, увеличивая запас знаний, необходимых для всякой европейской державы, в то же время не касалось убеждений. Вследствие этого желания не только философия была изгнана из университетов, но даже невинная логика из гимназии; не только ревностные исполнители воли правительства преследовали всякое философское направление в учебных заведениях и литературе, но даже прямо выражали свое официальное, а вместе с тем искреннее отвращение от всякого рода мышления» (Арх., 4, 592).

Действительного выхода из создавшегося положения К. Д. Ушинский в силу своей исторической ограниченности не знал и оставался всецело на позициях просветителя-демократа. Он видел выход в хорошо организованном народном образовании, в широком просвещении масс, то есть в том, что именно не хотело и не допускало царское правительство.

Выдвинутый им общепедагогический принцип связи между обучением, развитием и воспитанием, который великий педагог утверждал во всех своих работах, начиная от журнальных статей и кончая учебными книгами и «Педагогической антропологией», в нашей стране, в условиях социального и научно-технического прогресса, углубляется советскими психологами и педагогами, помогая воспитывать идейно убежденного и активного строителя коммунистического общества.

#### Влияние личности учителя

В правильно организованной школе, связанной с жизнью, современностью, К. Д. Ушинский *ведущую роль отводил учителю-воспитателю*, глубоко любящему свой народ и заботящемуся о его развитии. Человек, утверждал педагог-гуманист, сам по себе величайший источник богатства для общества. Истинный учитель, облеченный доверием и любовью народа, раскрывает, воспитывая человека, эти богатства для общества. В результате творческой деятельности учителя, развивающего ум и душу ребенка, обогащающего его познаниями окру-

жающего мира, тот, став взрослым, превратит в источники богатства «и болота, и пески, и безлюдные горы». *Нести просвещение в массы — высокое общественное предназначение истинно народного учителя.* «... Пока человек дремлет в невежестве, — утверждал демократ-просветитель, — до тех пор скудна самая богатая от природы страна, и народы нищенствуют, и финансы находятся в жалком положении, какие бы ни предпринимались кредитные обороты, которые без истинного богатства всегда останутся перекладыванием клочков бумаги из одного пустого кармана в другой такой же пустой» (3, 470—471).

Народный учитель призван формировать серьезные взгляды на жизнь и передавать полезные для жизни научные знания, выводить в жизнь новые поколения готовыми к борьбе, которая их ожидает. Учитель является «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 должен стать «живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра. ... Его дело, скромное по наружности, — одно из величайших дел истории» (2, 32).

Процесс обучения и воспитания немыслим без воодушевляющего влияния личности учителя, не заменимого в этом деле ничем. «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, — писал К. Д. Ушинский, — 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». Никакие инструкции «дурного воспитателя... не сделают хорошим и не заменят его ни в коем случае» (2, 63—64).

Несомненно, это глубоко верное педагогическое положение. Оно высказано было педагогом-демократом в 1857 г. в статье «Три элемента школы». Здесь уместно напомнить и известное положение В. И. Ленина о том, что характер преподавания прежде всего и главным образом

предопределяется составом преподавателей. «Во всякой школе, — указывал он в письме ученикам каприйской школы (1909), — самое важное — идейно-политическое направление лекций. Чем определяется это направление? Всецело и исключительно *составом лекторов*. Вы прекрасно понимаете, товарищи, что всякий «контроль», всякое «руководство», всякие «программы», «уставы» и проч., все это — звук пустой по отношению к составу лекторов. Никакой контроль, никакие программы и т. д. абсолютно не в состоянии изменить того направления занятий, которое определяется составом лекторов\*.

С горечью К. Д. Ушинский отмечал, что дух школы и подбор учителей в школах того времени определялся «педагогически невежественными людьми», чиновниками-бюрократами, которые боялись дать подлинные знания молодым поколениям, смотрели на истинную науку как на нечто опасное для общества. В такой атмосфере педагогическая деятельность в обществе рассматривалась как деятельность низшего чиновного порядка, и поэтому на нее очень часто шли всякие неудачники — «парии из чиновников». Неудивительно, что и преподавание они вели рутинно, лишь боясь нарушить букву бюрократических инструкций. О творчестве здесь не могло быть и речи.

Педагогическая деятельность, писал К. Д. Ушинский в статье «О пользе педагогической литературы» (1857), более чем какая-либо другая нуждается в постоянном вдохновении, оживлении. Здесь рутина калечит душу человека. «...Толкуя в сотый раз давно выученную наизусть страницу, человек ни думает, ни не думает и предаётся невольно той дремоте рассудка, которая от привычки делается сладкой и заманчивой, как турецкий кейф\*\*. Это одуряющее влияние педагогических занятий легко замечается, и нередко встречаются люди, которые, не открыв в воспитании того интереса, который придается ему глубоким изучением, бросали педагогическое поприще, заметив на себе его усыпительное действие. И в самом деле, молодой человек, умственная деятельность которого сильно пробуждена, не легко решится отдать свою жизнь

\* В. И. Ленин. Полное собрание сочинений, т. 47, стр. 194.

\*\* Кейф (араб.) — послеобеденный отдых; здесь — приятное безделье, полусонное забытие.

таким занятиям, о которых, кажется, никто в обществе не думает, о которых не услышишь ни от кого ни одного слова, нигде не прочтешь ни одной строчки» (2, 31).

Шаблон и рутина, по мнению Ушинского, пронизывали всю систему образования, начиная от элементарной школы и кончая университетами. При таком положении развитие молодого поколения принимало уродливое, несвойственное его возможностям направление, благородные чувства заглушались. Ученики в лучшем случае лишь внешне вели себя смирно, «боясь разбудить дремлющего, хотя и говорящего учителя».

Отмечая тяжелое материальное и общественное положение учителя, особенно народной школы, К. Д. Ушинский писал: «Поражаемые общим невозмутимым равнодушием и невниманием, многие теряют бодрость и охоту к занятиям и спешат оставить неблагодарное поприще, которое не ограждает их даже от нищеты» (Арх., 2, 223). Но не менее беспокоила педагога-просветителя *духовная изоляция* учителя, отсутствие педагогической прессы и серьезной педагогической литературы для учителя. Всякие организованные формы профессионального общения учительства строго преследовались. «Преподаватель, — писал К. Д. Ушинский, — уединенный в своей тихой монотонной деятельности, видя, что ни общество, ни литература, занимающаяся даже ассирийскими древностями и этрусскими вазами, не занимаются его скромным делом, должен иметь... необыкновенно много нравственной энергии, чтобы не уснуть под убаюкивающее журчанье однообразной учительской жизни. Вопросы науки, литературы, общественной жизни не касаются даже слегка его микроскопической деятельности. Новая повесть, новый водевиль, новая скрипка, даже новая шляпка — какие это все блестящие явления в сравнении с крошечными фактами учительской деятельности! Учительские обязанности поступают как-то в разряд детских шалостей, недостойных занимать людей взрослых, занятых *дельными* интересами жизни и обращающих еще кое-какое внимание на экзамены и аттестаты своих детей» (2, 29—30).

Преподаватель имеет дело с детьми, натурами впечатлительными и сложными, он проводит первые глубокие борозды в душе ребенка, руководя его познавательной деятельностью, этическим и эстетическим воспитанием,

формируя его волю и характер. Ему вверено будущее человеческого общества, и главное достоинство учителя должно состоять в том, чтобы он умел воспитывать учеников своим предметом. *Он призван осуществлять нравственно высокие и чистые цели воспитания гуманными средствами.* Иезуитская система преподавания и воспитания, рассматривавшая ученика «*послушным воском в железных руках*», — система несовременная и антигуманистическая. Однако она оставила свое тяжелое наследство, которого не чуждались в казенных учебных заведениях России, особенно закрытых. Она принесла и приносит, указывал К. Д. Ушинский, человечеству страшные бедствия и горе, разрушая семью, личные отношения друзей, противопоставляя родителей детям, брата брату, человека человеку. «...Иезуиты не ограничивались одним учением и поверхностным наблюдением, но прежде всего старались покорить своему влиянию душу воспитанника. Они и в этом случае не отступали от своего правила и не были слишком разборчивы на средства. Ласка, страх, обман, суеверие, хитрость, угрозы, шпионство, личный недостаток воспитанника, даже самый порок его — все, что попадалось под руку, бралось без разбора, и всякое средство было хорошо, лишь бы вело к цели и отдавало во власть воспитателя душу воспитанника...» (2, 48—49).

Если знания, приобретаемые в иезуитских школах, и отличались основательностью, то нравственность и человечность, отмечал К. Д. Ушинский, исчезали безвозвратно. «После такой оценки достоинств иезуитского воспитания, конечно, никто не припишет нам желания выставить его за образец современной педагогики» (2, 49). В иезуитской педагогике заложена фанатичная сила, направлявшая преподавание и воспитание по ложной дороге, сила, чуждая народу и человечности.

Ребенок тянется к своему учителю, когда чувствует в нем не холодного и строгого чиновника или притворного иезуита, а знающего и наделенного теплотой человеческих отношений наставника. Убеждения, нравственные идеалы, предупреждал великий русский педагог, никогда не передаются с помощью приказаний, наказаний, административных мер, не навязываются с помощью мер чисто внешнего строгого воздействия, нотаций, выговоров. Чувствуя в своем учителе неискренность, фальшь, показное, напускное, ребенок перестает ему верить, более то-

го, он сам начинает лицемерить. Убеждения и идеалы формируются на материале науки и в процессе общения наставника с детьми на основе его *личного нравственного примера, его твердых взглядов на жизнь, убеждений*. «Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением» (2, 28). *Убеждение учителя-наставника, его личный пример и знания действуют, по словам Ушинского, постоянно, надежно и убедительно.*

*Добросовестный учитель внимательно наблюдает и изучает детей со всеми особенностями их сложной и нежной природы.* Кто хочет учить, заявлял Ушинский, тот должен «снизойти до потребности ученика, заглянуть в его душу. Дети даже в младенческом возрасте угадывают сердцем чувства взрослых, и в этом отношении детская пронзительность и интуиция поразительны. Можно взрослого обмануть в тех чувствах, которые мы к нему питаем, но ребенка, предупреждал педагог-гуманист, не обманешь, и за внешней, неискренней ласковостью, внимательностью он чувствует фальшь. Воспитатель не может не считаться с особенностями ребенка. Он должен постоянно заниматься «хорошим изучением того дела, за которое он берется, и, главное, глубоким и искренним изучением человеческой природы вообще и детской в особенности; если же и после такого изучения он не полюбит детей, тогда лучше ему не братья за дело воспитания» (10, 538).

«Ученье есть могущественнейший орган воспитания, и воспитатель, лишенный этого органа, потеряет главнейшее и действительнейшее средство иметь влияние на воспитанников» (2, 64). *Настоящий учитель работает творчески и тем самым возбуждает деятельные умственные силы учащихся.* Такой учитель никогда не пользуется шаблоном и не перелагает механически материал, изложенный только в учебнике. У него учащиеся активно участвуют в процессе усвоения знаний. У формалиста же и педанта они напрасно тратят силы, время и приобретают привычку бездельничать. Зная, что и без его скучных «объяснений» они найдут этот урок в книге, ученики «стараятся только смотреть на учителя и не слышать ни одного слова из того, что он говорит... На другой день учитель спрашивает урок одного, двух, трех, а остальные в это время считают себя свободными решительно от все-



го дела. Таким образом проводит иной счастливый мальчик большую часть дней целой недели и приобретает гнусную привычку оставаться целые часы, ничего не делая и ничего не думая» (2, 360). Творчески работающий учитель постоянно держит учеников в здоровом напряжении, ведет преподавание с одушевлением, пробуждает и постоянно поддерживает их активный интерес.

Положительные убеждения воспитанников могут быть сформированы наставником, имеющим твердые общественные и педагогические убеждения, понимающим высокую цель своей воспитательной деятельности. *Педагог-просветитель возлагал в этом деле большие надежды на педагогическую литературу и правильно налаженную подготовку учителей.*

К. Д. Ушинский справедливо указывал, что отсутствие научно-педагогической литературы не способствует активизации педагогической мысли и воспитательной деятельности. Он глубоко верил, что широкое распространение педагогической литературы вырвет воспитателя из замкнутой, усыпительной сферы, заставит его серьезно размышлять над проблемами воспитания, поднимет его деятельность на уровень современных воспитательных задач. Разумеется, в условиях царской России это желание педагога-просветителя не могло полностью осуществиться, так как вслед за кратковременным общественно-политическим и педагогическим движением 60-х гг., широко и гласно ставившим вопросы воспитания, усилились правительственный гнет во всех областях жизни, гонение на проявление демократической общественной мысли, реакция в области просвещения.

Придавая огромное значение воспитанию педагогических убеждений, К. Д. Ушинский 10 апреля 1859 г. подал заявление в министерство народного просвещения об издании критико-философского, педагогического и психологического журнала «Убеждение». Судя по программе журнала, К. Д. Ушинский рассчитывал помещать в нем материалы, имеющие отношение не только к школе, но и ко всей общественной жизни.

В журнале предполагалось помещать:

1. Оригинальные и переводные статьи философского, психологического и педагогического содержания.
2. Критические обзоры различных философских, психологических и педагогических систем.

3. Критико-философский разбор замечательнейших произведений как русской, так и иностранной литературы.

4. Обсуждение современных событий и вопросов общественной и семейной жизни с их нравственной, психологической и философской стороны.

5. Критику методов преподавания и учебников, как русских, так и иностранных.

6. Рассказы различных случаев жизни, как истинных, так и вымышленных, в которых наглядным образом решаются какие-нибудь психологические вопросы.

7. Различные мелкие психологические, педагогические и философские замечания (11, 301).

Педагог-демократ не получил разрешения на издание такого журнала. Не удалось ему, как уже отмечалось в первой главе книги, осуществить свою программу и через редактируемый им «Журнал министерства народного просвещения». Однако его педагогические статьи, учебные книги, книга для учащихся «Родное слово» сыграли большую роль в формировании передовых педагогических убеждений у демократически настроенного учительства.

В своих педагогических работах, в лекциях по педагогике в Смольном институте К. Д. Ушинский горячо ставил вопрос о главном предназначении учителя — *вывести из мрака невежества простой народ*, благодаря труду которого все другие сословия общества имели возможность овладевать наукой и безбедно жить.

Великий педагог-демократ видел прогресс России в широком и всестороннем развитии народного образования, в просвещении народа он видел патриотический долг учителя.

В соответствии со своей идеей народности К. Д. Ушинский главное внимание уделял *подготовке учителя народной (начальной) школы*. В то время эта подготовка целенаправленно не была организована в стране, хотя в 60-е гг. XIX в. число народных школ благодаря активной общественной инициативе росло. В статье «Проект учительской семинарии» (1861) он отмечал, что самый существенный недостаток в деле русского просвещения — это отсутствие хороших учителей, специально подготовленных для исполнения своих обязанностей, особенно в народных школах.

К. Д. Ушинский решительно выступал против распространенного в то время мнения, что в элементарных школах для детей простого народа якобы вполне успешно могут работать грамотные отставные солдаты и представители духовенства. Народная школа, по его словам, «кузница человечности», и воспитание в ней следует вести для блага народа, его духовного и материального процветания. Учителя в такой школе должны быть выходцами из простого трудового народа, жить его интересами, но это должны быть учителя образованные и специально подготовленные в педагогических учебных заведениях, а не случайные люди. Для педагогической профессии необходимы призвание и специальные способности. Но если педагогическая профессия становится широко распространенной, то таких педагогов, полагаясь на отбор случайный, привлечь невозможно. Их надо тщательно готовить в специальном заведении, имея в виду, что в деле воспитания нужны не только призвание и знания, но и умение, специальные педагогические навыки. «Природные воспитательные таланты, сами себе прокладывающие дорогу в деле воспитания, встречаются реже, чем какие-либо другие таланты, а потому и нельзя рассчитывать на них там, где требуются многие тысячи учителей. Но знание и умение преподавать и действовать преподаванием на умственное и нравственное развитие детей могут быть сообщены молодым людям и не обладающим особенными способностями» (2, 513—514).

Царское правительство предпочитало все руководство народными школами передать духовенству, все их превратить в школы церковноприходские. Педагог-демократ, убежденно возражая против этого, заявлял, что «сами крестьяне высказываются, и иногда довольно решительно, против назначения лиц приходского духовенства учителями в крестьянские школы» (3, 613). Нельзя, продолжал он, большим и серьезным делом заниматься урывками, в часы, свободные от других главных занятий, в данном случае церковных. Народный учитель должен отдать все свое время школьному делу. Кроме того, «зная близко жизнь своего приходского духовенства, народ видит очень часто, что приходский священник и своего-то собственного сына не может сам учить, а сбывает его, как можно ранее, в городские училища» (3, 614). Самая же главная причина нежелания крестьян иметь духовен-

ство в качестве учителей, по словам Ушинского, состоит в том, что у крестьян резко расходятся взгляды на школу со взглядами «образованного класса». Для крестьянина школа должна быть своей, со своими учителями. Имущие классы рассматривают образование как путь к служебной карьере. Народ, по мнению Ушинского, напротив, боится всякого служебного оттенка в образовании. «...Крестьянин наш видит в детях, и особенно в мальчиках, не источник расхода, а источник дохода и средство улучшения экономического быта семьи, тогда как родители образованного класса чаще всего вынуждены заботиться о том, чтобы по возможности скорее ссадить сына на казенный хлеб» (3, 615). Крестьянин желает иметь настоящего учителя, а не священника.

По мнению и глубокому убеждению К. Д. Ушинского, настоящих народных учителей должны готовить *учительские семинарии*. Знания в этих заведениях должны иметь свою, педагогическую направленность, которой нет ни в гимназии, ни в университете. «Познания эти должны отличаться энциклопедичностью и в то же время оконченностью, определенностью и ясностью» (2, 580). Будущий учитель должен хорошо знать и уметь наблюдать и изучать предмет своей деятельности — ребенка. В результате воспитания и воздействия окружающих его условий жизни ребенок меняется, и эту сторону его развития требуется всегда учитывать педагогу. «Конечно, не всякий педагог-практик должен быть ученым и глубоким психологом, двигать науку вперед и способствовать созданию, испытанию на деле и исправлению психологической системы... Но от каждого *педагога-практика* можно и должно требовать, чтобы он добросовестно и сознательно выполнял долг свой и, взявшись за воспитание духовной стороны человека, употреблял все зависящие от него средства, чтобы познакомиться, сколько возможно ближе, с предметом деятельности своей жизни» (2, 26). Этому должно способствовать обучение в учительской семинарии.

Учительские семинарии К. Д. Ушинский представлял себе закрытыми учебными заведениями, интернатами. Ученики поступают в них из любого сословия по строгому отбору, ведут жизнь простую, полную труда. В семинарии серьезно изучаются педагогика и психология и организуется постоянная педагогическая практика на базе

собственной начальной школы. Это педагогическое заведение располагается ближе к сельским школам, а не в больших городах, хотя не должно слишком быть удалено от центров образования. При нем создается сельскохозяйственный участок, чтобы будущие учителя овладевали практическими навыками по полеводству, садоводству и пчеловодству. «Сведения учителя народной школы должны быть очень разнообразны, — утверждал К. Д. Ушинский, говоря о содержании образования в учительской семинарии. — Он должен иметь познание не только в законе божьем, грамматике, арифметике, географии и истории, но и в естественных науках, медицине, сельском хозяйстве; кроме того, уметь хорошо писать, рисовать, чертить, читать ясно и выразительно и, если возможно, даже петь. Тогда только он будет в состоянии сообщать ученикам своим сведения, необходимые или полезные для них в жизни» (2, 517).

Свои письма «Педагогическая поездка по Швейцарии», опубликованные в 1862—1863 гг., К. Д. Ушинский заканчивал описанием четырех учительских семинарий. С большой объективностью и глубоким уважением он отмечал своеобразие и специфику каждой из этих семинарий, большую общую и педагогическую культуру их руководителей и с горечью восклицал: «Боже мой! думал я про себя, вспомнив многие наши полуиностранные учебные заведения: когда же мы увидим такие же характерные русские воспитательные заведения и во главе их такие же типические личности в высокоразвитой, облагороженной форме, когда подобные личности будут развивать в воспитателях благороднейшие черты истинно русского характера, а воспитатели будут вызывать этот характер в молодых поколениях русского народа!» (3, 252).

В условиях буржуазно-помещичьего государства К. Д. Ушинскому об этом приходилось только мечтать. На основе проекта К. Д. Ушинского начали строить работу открывавшиеся в 60-е гг. земские учительские семинарии, однако министерство народного просвещения всячески тормозило их развитие. Только после Великой Октябрьской социалистической революции были созданы условия для создания единой, стройной системы педагогического образования. Страна покрылась густой сетью педагогических училищ — средних педагогических учебных заведений, готовящих учительские кадры для на-

чальных классов, и высших педагогических учебных заведений.

В настоящее время, когда в СССР завершается переход на всеобщее среднее образование, еще большее внимание уделяется дальнейшему улучшению подготовки учительских кадров. Когда-то К. Д. Ушинский мечтал об открытии семинарий для подготовки учителей народных школ и о создании при университетах педагогических факультетов. Сейчас же помимо педагогических училищ открываются при пединститутах факультеты педагогики и методики начального обучения, на которых осуществляется подготовка учителей для начальных классов с высшим образованием. Учителя-предметники готовятся как на специальных факультетах педагогических институтов, так и в университетах, где преподаются и педагогические предметы. Во всей этой системе педагогической подготовки учителей плодотворно используется прогрессивное наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского.

Во всех мероприятиях, связанных с развитием и совершенствованием системы народного образования, Коммунистическая партия и Советское правительство исходят только из интересов народа, из необходимости его дальнейшего духовного подъема и всестороннего развития. Роль педагога необычайно возросла: Он целеустремленно и творчески воспитывает нового человека — строителя коммунистического общества.

## Основы нравственного и эстетического воспитания

### Нравственное развитие как задача воспитания

Нравственные чувства, как и эстетические, К. Д. Ушинский считал «великой особенностью человека». Знания, образованность, утверждал он, играют весьма значительную роль в развитии человека, если направлены одновременно на решение проблем нравственного его совершенствования. «... Мы смело высказываем убеждение, — писал он, — что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями...» (2, 431). *Одно умственное развитие еще не предполагает прочной общественной нравственности.* «Конечно, — отмечал К. Д. Ушинский, — образование ума и обогащение его познаниями много принесет пользы, но, увы, я никак не полагаю, чтобы ботанические или зоологические познания... могли сделать гоголевского городничего честным чиновником, и совершенно убежден, что, будь Павел Иванович Чичиков посвящен во все тайны органической химии или политической экономии, он останется тем же, весьма вредным для общества пронырой. Переменится несколько его внешность, перестанет он подкатываться к людям с ловкостью почти военного человека, примет другие манеры, другой тон, замаскируется еще больше... но останется все тем же вредным членом общества, даже сделается еще вреднее, еще неуловимее» (2, 429—430). Категорически выступая здесь против узкопросветительского подхода в вопросах нравственного воспитания, К. Д. Ушинский продолжал: «Мы... убеждены, что очень умный человек может быть и очень большим плутом. Нет, одного ума и одних познаний еще недостаточно для укрепления в нас того нравственного чувства, того общественного цемента, который... связывает людей в честное, дружное общество» (2, 431).

В основе нравственности человека лежит стремление к счастью, которое, как уже отмечалось ранее,

К. Д. Ушинский видел в свободном творческом труде, общественной деятельности. *Труд, полезная деятельность на благо общества — основа нравственности и нравственного воспитания.* Нравственность требует от человека деятельного стремления к выполнению своего долга перед обществом. От воспитания здесь зависит, заглухнет ли это стремление или превратится в страсть, перед которой «умолкнет голос личного интереса».

От воспитания зависит, чтобы человек не сбился с дороги и не насоздавал себе нравственных идеалов, идущих вразрез с историей человечества или уже давно отживших свое время.

Рассматривая взгляды К. Д. Ушинского на роль творческой трудовой деятельности в развитии нравственности и нравственного воспитания, необходимо постоянно иметь в виду *антикрепостнический характер его подхода к решению этой проблемы.* Подлинная нравственность и свобода у него неотделимы. Он говорит о «врожденном человеку чувстве полного равенства со всякою другою человеческою личностью». Гуманные, действительно нравственные отношения к окружающим — это те, при которых человек не признает себя «не выше и не ниже» других. Только в такой обстановке и в ребенке успешно воспитывается «чувство правды и справедливости» — эта глубочайшая, по словам Ушинского, основа нравственной гражданской жизни. Он видел, как в условиях крепостного права и после отмены его грубо попирались эти чувства, особенно в отношении трудового люда, и это больно ранило душу педагога-патриота и гуманиста.

Ни угнетаемый, ни угнетатель не могут быть по-настоящему нравственно воспитанными, но по разным причинам. *Чужая воля, страх не служат средствами воспитания подлинной нравственности.* «Требовать нравственности от дворовых людей, и особенно от тех, кто стоит ближе к господам, значило бы требовать психологической невозможности. Нравственность и свобода — два таких явления, которые необходимо условливают друг друга и одно без другого существовать не могут, потому что нравственно только то действие, которое проистекает из моего свободного решения, и все, что делается не свободно, под влиянием ли чужой воли, под влиянием ли страха, под влиянием ли животной страсти, есть если не безнравственное, то, по крайней мере, не нравственное действие.



Поскольку вы даете прав человеку, постольку вы имеете право требовать от него нравственности» (2, 467).

По словам К. Д. Ушинского, сословия, лишившие свободы других, и сами не могут быть нравственными, ибо в отношениях к людям руководствуются эгоизмом и личным произволом. Крепостники, лишая трудовой народ права на образование, старались навязать ему свои собственные, крепостнические нравы. Вредность нравственного влияния уже проистекала «из тех отношений, которые существовали между маленьким помещиком и его кормилицей, нянею, лакеем, горничной... Сознание своего права над личностью подобного мне существа и его бесправности в отношении меня было одним из губительнейших влияний, отравляющих воспитание русского дворянства в самом корне» (2, 468). Крепостничество порождало произвол, беззаконие. А кто попирает права другого человека, тот не признает никаких обязанностей для себя. В таких общественных условиях человек начиная со школьной скамьи идет не по прямой дороге жизни, а ищет окольных, безнравственных путей. Если и находится человек, утверждающий, что идти следует только прямым путем жизни, то в лучшем случае его считают чудачком, а в худшем изолируют от общества. Таковы безнравственные плоды общественного произвола, бесправия, рабOLEпия.

«...С грустью, — писал К. Д. Ушинский, — вспоминаем многие знакомые нам факты, когда молодые люди, которым с кафедры читали еще об уважении к закону и истине, разнюхивали уже втихомолку тепленькое местечко и влиятельных людей; делали визиты и старались установить связи, которые могли со временем пригодиться в жизни. Даже в отношении к наставникам нередко проглядывал тот же характер, и если какой-нибудь горячий юноша ломил, что называется, напрямик, то старики сомнительно качали головой и действительно угадывали нередко, что ему далеко не уйти» (2, 469).

Описывая подобное отношение к жизни в среде дворянства, К. Д. Ушинский хорошо понимал, что корень зла здесь лежит в безнравственных, с его точки зрения, крепостнических общественных отношениях, следствием чего организованное, преднамеренное воспитание принимало нравственно искаженное направление.

*У ребенка, живущего в условиях крепостничества и*

*с детства привыкшего смотреть на трудовой народ как на рабочий скот, трудно развить нравственное чувство долга.* Слова воспитателя о правах простого человека воспринимались как возмущающие «ребенка против окружающей его сферы», или же он приучался видеть в них фразы, годные лишь для урока, а не для окружающей жизни, которая не соответствует высоким истинам правды и справедливости. Всякие же попытки «призакрять» крепостнические отношения для ребенка приводили к тому, что тот сразу учился и злу, и средствам прикрывать его.

*Итак, К. Д. Ушинский рассматривал нравственность и свободу как две стороны человеческой сущности, жизни и достоинства гражданина. Его понятие о нравственности питалось антикрепостническими общественными настроениями, любовью к народу-труженику, идеей народности, патриотизма.* Он глубоко верил, что «акт уничтожения крепостного состояния в России будет написан на страницах русской истории золотыми буквами и составит эпоху и в истории народного образования» (2, 470). Мы знаем, что реформа 1861 г., проведенная крепостниками-помещиками, обманула эти лучшие надежды К. Д. Ушинского, как и всего трудового народа России, всей его прогрессивной общественности.

Страстный борец за культуру и просвещение, К. Д. Ушинский искал всю свою жизнь пути улучшения жизни народа, старался понять истинные причины его тяжелого положения. Нередко он близко подходил к установлению этих причин, в ряде случаев правильно понимал многие явления общественной жизни, но, оставаясь просветителем, действительных средств уничтожения общественных зол не видел: до понимания преобразующей роли революционной практики он не дошел.

К. Д. Ушинский только подходил к пониманию сословного принципа морали. В качестве основного начала в нравственности и нравственном воспитании он отводил все же общенациональному их содержанию. Он не до конца понимал то, что было ясно его современнику Н. Г. Чернышевскому: принадлежность к определенному сословию определяет не только общественное положение человека, но и его общественное поведение. Революционер-демократ Н. Г. Чернышевский с большей ясностью отмечал, что люди разных сословий, хотя и одной и той

же национальности, мало похожи друг на друга по своим нравам и привычкам и, наоборот, люди одного и того же сословия у различных народов имеют гораздо более общего друг с другом, чем со своим народом: «Португальский вельможа по образу жизни и по понятиям гораздо более похож на шведского вельможу, чем на земледельца своей нации; португальский земледelec более похож в этих отношениях на шотландского или норвежского земледельца, чем на лиссабонского богатого негоцианта»\*.

Мы полностью согласны с утверждением К. Д. Ушинского, что идеал воспитания видоизменяется «в каждом народе по сословиям», однако с ним нельзя согласиться, когда он пишет, что «все эти видоизменения носят на себе один и тот же национальный тип в разных степенях его развития: это — отражение одного и того же образа в разных сферах «общества» (2, 124).

В дореволюционной литературе о К. Д. Ушинском многие авторы неправоммерно изображали его благонамеренным христианином православного толка, якобы выводящим мораль не из жизни, а из божественного веления и откровения. Эту надуманную теорию подверг критике Д. О. Лордкипанидзе, показавший, что у К. Д. Ушинского «главным фактором воспитания моральных качеств является обучение и то влияние, которое оказывает на формирование личности в человеке в целом общественная жизнь»\*\*.

У педагога-демократа отсутствуют утверждения о божественном происхождении нравственности, хотя он и ссылается на роль различных религий в ее формировании. Но это уже часть вопроса о процессе *исторического* развития нравственности. В человеке же от рождения не имеется каких-то заложенных свыше готовых и неизменных нравственных норм, «нет ни врожденных добродетелей, ни врожденных пороков». Исходя из своего антропологического принципа, К. Д. Ушинский утверждал, что *силы* к нравственному развитию заложены в человеке природой. Не эгоизм, а «инстинкт общности» называет он природной основой морали. Развиваются же

\* Н. Г. Чернышевский. Полное собрание сочинений. Т. X. М., 1951, стр. 891.

\*\* Д. О. Лордкипанидзе. Педагогическое учение К. Д. Ушинского, Тбилиси, 1948, стр. 294.

эти природные силы с помощью рук и разума, и осуществляет эту задачу не отдельный индивид, а человеческий род в целом. Природа заложила в человеке лишь *возможности* («зачатки», «начала») достижения наивозможного совершенства. *Однако эти возможности сами по себе не раскрываются.* Направление их развития, конкретное содержание нравственности зависят от влияний окружающей семейной и общественной жизни, от воспитания преднамеренного и непреднамеренного.

«...Мы еще убеждены и в том,— подчеркивал К. Д. Ушинский,— что воспитание, семейное и общественное, вместе с влиянием литературы, общественной жизни и других общественных сил, может иметь сильное и решительное влияние на образование нравственного достоинства в человеке» (2, 431).

В вопросе об отношении к религии и религиозной нравственности К. Д. Ушинский был непоследователен и противоречив. С одной стороны, он со всей определенностью заявлял, что «всякая фактическая наука стоит вне всякой религии» и никакой другой науки он не признает. Он выступал против руководящей роли духовенства в школьном деле, считая его «гнусной кастой», предназначал школу быть не «проповедницей религии», а распространительницей научных знаний. Это он незадолго до смерти гневно отвергал «медоточивые пасторские рацеи, благословляющие именем Христа ... все, что есть черного на земле» (11, 214). Вместе с тем в своих учебных книгах К. Д. Ушинский помещал (чего, разумеется, в то время вообще иначе не могло и быть) статьи и религиозно-нравственного содержания. В силу исторической ограниченности К. Д. Ушинский, не будучи атеистом, отдавал дань времени и, не понимая классовой сущности морали, признавал за религией роль в формировании норм общечеловеческой морали. *Полностью преодолеть этих своих настроений ему не удалось.* Однако проблемы нравственного воспитания у него представлены все же как проблемы общественные и антропологические. Нравственное воспитание он представлял себе как существеннейшую и определяющую сторону общественной деятельности человека и зависящую от нее.

В подготовительных материалах к третьему тому «Педагогической антропологии» К. Д. Ушинский рассматривал религию только «как историческую форму функцио-

нирования человеческой психики» (10, 350), — не более. Религия в его системе в целом не является все же основой нравственного воспитания. Из «Педагогической антропологии» мы знаем и уже говорили ранее о взглядах К. Д. Ушинского на развитие человека, всей его духовной (психической) деятельности, об оценке им учения Ч. Дарвина, И. М. Сеченова. Как человек исключительных и всесторонних дарований, К. Д. Ушинский, излагая свои мысли о воспитании, невольно *становился в конечном итоге на позиции научно-материалистические, преодолевая религиозные настроения.*

Подчеркивая, что фактическая наука должна развиваться вне всякой религии, К. Д. Ушинский вместе с тем писал: «Но из этого никак не выходит, чтобы науки психологические, науки, имеющие своим предметом жизнь души человеческой, к которым мы причисляем и всю обширную систему исторических наук, могли бы не знать о существовании религиозных систем...» (10, 350). Но это уже другая постановка вопроса. Он говорит о необходимости их изучения, о влиянии этих систем на нравственность, ставит вопрос о том, почему религиозные взгляды многих народов различны. В этом плане, подчеркивал он, следовало бы изучить различные религиозные системы, проследить причины возникновения и распространения «религии слабых и угнетенных». «Тот оказал бы величайшую услугу науке, кто изучил бы все известные религиозные системы специально с психологической целью, чтобы узнать, какой душевной потребностью может быть объяснено распространение каждой из них» (10, 350).

*С позиций своей идеи народности, позиций исторических, глубоко патриотических, подходил К. Д. Ушинский к проблеме воспитания вообще и к проблеме нравственного воспитания в особенности. В основе воспитания любого народа лежит особенная идея о человеке, каким он должен быть по понятиям народа на определенном историческом этапе. Нравственные понятия и представления также подвержены изменению в процессе исторического потока. Идеал человека в педагогической системе К. Д. Ушинского — идеал земной, жизненный, динамичный.*

Выделяя роль школы в нравственном воспитании человека, К. Д. Ушинский правильно подошел к пониманию зависимости школы и всей ее деятельности от обще-

ственных условий жизни. Он совершенно правильно утверждал, что воспитание нельзя изолировать от жизни, от общества. Такая абстрактная система воспитания, подчеркивал он, действует гораздо слабее, чем конкретные условия жизни. «Невозможно так изолировать воспитание, чтобы окружающая его со всех сторон жизнь не имела на него влияния. Она постоянно будет вносить свои убеждения и в учителей, и в учеников...» (2, 148).

Говоря о нравственном в жизни людей, великий русский педагог соединял его с эстетическим, утверждая, что все *подлинно нравственное есть в то же время эстетическое*. Моральное к эстетическому относится у него, как вид к роду. «Я бы, — писал К. Д. Ушинский, — определил мораль так: все эстетическое в отношениях между людьми. Изящное в поступках человека и есть мораль. Изящное не может быть безнравственно, и нравственное не может быть неизящно. Смердящая рана, полученная в добровольном подвиге, изящна и трогает, как высокое, сердце человека» (10, 276). В связи с этой своей установкой он, опираясь на идею народности и патриотизма в воспитании и литературе, особую роль в нравственном развитии отводил устному народному творчеству и художественной литературе. Начиная с лучших образцов народных песен, пословиц, поговорок, сказок, этих многовековых воспитателей народа, и кончая драмой и романом, выражаются, по его словам, убеждения народа в том, каким по его понятиям должен быть человек и каким он быть не должен. Большую силу нравственного влияния на ребенка К. Д. Ушинский признавал, в частности, и за баснями И. А. Крылова. В литературе *подлинно художественной и народной* идеальный герой украшается лучшими качествами, но не превращается в человека «не от мира сего». Такого бесплотного героя народ не воспримет и никогда не увидит в нем идеальных черт. Литература окажется мощным фактором нравственного патриотического воспитания, если будет выражать общественную жизнь народа со всеми ее противоречиями и борьбой. Именно такой должна быть *современная* литература — объясняющей внутренний смысл общественной жизни и ее явлений, как это в свое время делали творения классических писателей для объяснения истории Греции и Рима.

В литературе каждого народа, указывал педагог-де-

мократ, выводится свой идеал человека, его интеллектуальных и моральных качеств, в котором «отражаются лучшей своей стороной все изменения в характере общества; но то, что казалось безукоризненно хорошим пятьдесят лет тому назад, имеет в глазах современного человечества совершенно другую цену» (2, 123).

Это «объясняющее жизнь» предназначение современной литературы при толковании «художественного произведения не должно выгнать из него эстетического» (10, 276). Воспитательно-нравственное влияние художественной литературы особенно велико именно потому, что *она воздействует не только на ум, но и на чувства*. В ней органически сочетаются этическое и эстетическое, развивается нравственное чувство как сознание прекрасного в отношениях между людьми. Писатель, концентрируя в содержании произведения самое типичное, облачает его в художественную форму, вызывает в читателе и раздумья, и эмоции, отчего «добро и зло становятся реально ощутимее». Видение жизни настоящим художником иное, чем у другого человека. Положительные и отрицательные нравственные черты в жизни видит каждый человек, но передать их в образах ярких, волнующих может только большой знаток жизни и яркий художник. «Мы все видели в жизни черты из «Ревизора», — писал К. Д. Ушинский, — но они терялись в нас и не производили большого впечатления; но поэт, схватив вместе эти черты, заставил дрогнуть самую нечуткую совесть, произвел чувство отвращения там, где могло быть чувство изящества; а потом мы уже вслед за поэтом стали открывать эти черты везде, и каждая черта вызывала целый гоголевский образ, и черта колола нас глубоко, — нам не хотелось в собственных глазах попасть в этот *гоголевский ад*. Писатель этот имел громадное влияние на нравственность русского общества, и потомство не должно забыть его, когда будет ставить памятник реформам нашего времени: лицо Гоголя должно быть самым видным лицом на барельефе этого памятника» (10, 277). Художественно истолковать природу и жизнь означает помочь нравственному развитию человека.

*Разумная система воспитания в школе, здоровая среда, семья плодотворно формируют нравственность, создают условия для нравственного самосовершенствования, самовоспитания.* К. Д. Ушинский утверждал, что дворян-

ская семья из поколения в поколение теряла возможности своего влияния на нравственное воспитание детей, формируя презрительное отношение к труду крестьянина, передоверяя свои воспитательные функции гувернерам и гувернанткам, как правило иностранного происхождения, не знающим не только русских национальных традиций, но часто и русского языка.

Развивающиеся капиталистические отношения разрушали патриархальные отношения трудовых крестьянских семей. В одной из ранних своих статей «Поездка за Волхов» (1852), опубликованной в журнале «Современник», К. Д. Ушинский описывал с большой теплотой быт в трудовых семьях. Он понимал, что патриархальная семья разрушается, причем он понимал историческую неизбежность этого процесса и не видел в нем только «пороков цивилизации». Тем не менее, правильно замечал он, крестьянская семья с ее трудовой основой много делала для нравственного воспитания детей. Семья, осуществляя трудовое воспитание, формирует здоровую основу нравственности. Именно важно, подчеркивал К. Д. Ушинский, не избавлять детей от необходимости трудиться, а систематически втягивать в посильный труд. *Воспитание в труде и через труд определяет нравственный подход к жизни: жизнь без труда — жизнь паразитическая, лишаящая человека элементарного достоинства.*

В трудовой семье, утверждал педагог-демократ, формировались такие нравственно положительные качества личности, как жизненная активность и самостоятельность, любовь к земле, чувство деятельной взаимопомощи товарищам по труду, уважение к опыту старших, развивались понятливость и смекалка, практический ум и трудовая сноровка. Несомненно, все эти качества трудового крестьянства, еще более укрепившиеся в ходе последующей его революционной борьбы и строительства новой жизни после Великого Октября, ценятся в наши дни.

Правильно организованная школа закрепляет и углубляет ценные нравственные качества, организуя умственный и физический труд детей. *Она использует научные знания и труд для нравственного совершенствования ребенка.* Учебный труд направлен не на воспитание лицемера и карьериста, а открывает возможности воспитаннику заняться полезным обществу творческим трудом. «Как яда, как огня, надобно бояться, — предупреждал



К. Д. Ушинский, — чтобы к мальчику не забралась идея, что он учится только для того, чтобы как-нибудь надуть своих экзаменаторов и получить чин, что наука есть только билет для входа в общественную жизнь, который следует бросить или позабыть в кармане, когда швейцар пропустил уже вас в залу, где и пршедший без билета или с фальшивым или чужим билетом смотрит с одинаковой самоуверенностью» (2, 356—357).

Ставя нравственное воспитание основной задачей семейного и общественного воспитания, К. Д. Ушинский считал, что распространение полезных знаний среди народа, хорошо устроенные школы, безусловно, будут способствовать и развитию нравственности. Само нравственное развитие способствует умственному развитию человека. Здесь прямое взаимодействие, но такое взаимодействие, которое определяется устройством общества. Видя отрицательную роль крепостнического общественного устройства и бюрократического государственного аппарата, он совершенно справедливо утверждал, что безнравственность в обществе не есть результат только невежества. В статье «О преступности в Англии и во Франции» (1854) К. Д. Ушинский совершенно справедливо писал, что грамотность еще не ограждает от преступлений, точно так же как и безграмотность. Причины роста преступности он видел в социальных факторах. По его выводу, образованность, цивилизация в том виде, как они существовали в его время, не уничтожали причин и числа преступлений, а только меняли их формы. Проблема воспитания и общества оставалась, по Ушинскому, и в век цивилизации острой.

Безнравственность и невежество в обществе, подчеркивал К. Д. Ушинский в ряде статей, не могут быть приписаны только недостаточности и ошибочности воспитания, как массовая смертность — недостаточности медицинской науки. Многое здесь зависит, говорил он, от условий, определяющихся состоянием не медицины и педагогики, а самого общества. Однако К. Д. Ушинский был далек от мысли, что в деле нравственного воспитания будто *ничего* не зависит от состояния педагогики. *Дурно направленное воспитание оказывает отрицательное влияние на нравственное и умственное развитие.* Воспитание в силу неразработанности его теории и плохой подготовки педагогов, отмечал он, оказывает ничтожно малое

влияние на нравственность общества, плохо развивает духовные потребности своих учеников, не пробуждает общественных интересов. Такое воспитание — одна из причин печального явления, когда вместо глубоких общественных интересов у многих появляются лишь страсть к деньгам, неверие в добро, презрение к прогрессивной мысли, любовь «к окольным тропинкам». Эти люди не хотят быть борцами за правду.

«Но не требуем ли мы слишком многого от воспитания, сваливая на него ответственность в общественной нравственности и в степени умственного развития общества?» — ставил вопрос К. Д. Ушинский и отвечал: «К чему же и воспитание, если оно не будет действовать на нравственное и умственное развитие человека?» (2, 22—23).

К. Д. Ушинский, как уже отмечалось ранее, признавал огромную роль научных знаний в формировании прогрессивных общественных убеждений — этой основы нравственного воспитания. Подлинно научные знания о природе, обществе и человеке имеют исключительно важное значение для воспитания *общественно-нравственных убеждений*, поступков. «Но если убеждения начинают формироваться в человеке во время юности, — подчеркивал он, — то тем не менее в продолжение всей жизни они образуются далее, крепнут, видоизменяются, иногда рушатся». Воспитание «только открывает путь образованию убеждений, защищает юное, формирующееся убеждение от всех положительно вредных влияний» (Арх., 4, 577).

Придавая большое значение воспитывающему и развивающему обучению, выдвигая при этом на первый план задачу нравственного воспитания, К. Д. Ушинский критиковал прусскую систему воспитания, которой так симпатизировало в России министерство народного просвещения и старалось ее основы вводить в гимназиях. Он отмечал в ней расчетливость, холодность, национализм и шовинизм. Его беспокоило то обстоятельство, что в Петербурге известным педагогом И. И. Паульсоном (1825—1898) издавался журнал «Учитель» (1861—1870), который пропагандировал эту педагогику. К. Д. Ушинского тревожило то, что государственная прусская система воспитания к тому времени была уже военизированной. В своих письмах к Н. А. Корфу он выражал обоснованную тревогу, что после разгрома Франции Пруссия го-

товилась к войне против России, войне, по его словам, самой страшной в истории человечества.

Во всех исследованиях деятельности К. Д. Ушинского почему-то этот вопрос обходится, хотя, на наш взгляд, он связан с проблемой нравственного воспитания и его результатами. Пожалуй, в истории развития человеческого общества нигде нельзя так проследить влияние воспитания на формирование зверских черт личности, как в Пруссии, и К. Д. Ушинский это хорошо видел. «... Разве не видеть, что Пруссия, — с тревогой отмечал он, — эта многоученая и нравственная Пруссия, только еще раскрывает ворота в ужасное будущее для всей Европы, никак не исключая и нас? Если можно что предвидеть в человеческой истории, то я считаю войну России с Германией совершенно неизбежной, и если война французов с немцами показала так много зверства, то какова же будет немцев со славянами?» (11, 214). Здесь К. Д. Ушинский исходил из того, что в Пруссии его времени по-своему понималось единство воспитания и образования: умственное развитие там последовательно подчинялось агрессивным целям — подготовить человека для войны, способного хладнокровно и точно убивать.

К. Д. Ушинский хорошо понимал безнравственные, антигуманные великодержавные планы немецких правящих кругов того времени. «Европа с пруссаками наверху, — писал он, — тяжело налегшими на славянские и романские племена, разве может представить залог какого-нибудь продолжительного мира?.. О! придет время, когда сами немцы сочтут Бисмарка злейшим врагом Германии, Пруссии и человечества. Но пока придет такое время, страданий придется выжить человечеству целый океан» (11, 216). После двух мировых войн, развязанных немецкими империалистами, нет необходимости комментировать эти мысли К. Д. Ушинского.

Вместо нравственного, гуманного воспитания школы ряда зарубежных стран «под благовидным предлогом патриотизма», писал Ушинский, раздували шовинистические страсти, ненависть к другим народам. «Вот куда повернули людей, — с досадой отмечал педагог-гуманист, — Наполеоны, Бисмарки, Фрицы и Вильгельмы — да поразит их кара небесная!» (11, 216—217).

Шовинизм и ненависть к народам ничего общего не имеют со святым и самым глубоким нравственным чув-

ством патриотизма, являющимся, по Ушинскому, ярким проявлением подлинной народности, творческой и активной силы народа. Это глубокое чувство, которое «последним гибнет даже в злодее», постоянно с «истинно львиной силой» проявлялось в народе в тяжелые для родины моменты русской истории и помогало ему выстоять в героической борьбе с татаро-монгольскими захватчиками, в войне 1612 г., Отечественной войне 1812 г. Ознакомление детей с героическими страницами прошлого своей родины, воспитание любви к великим ее деятелям является важнейшей задачей преподавания отечественной истории. Особо важное значение в нравственно-патриотическом воспитании молодого поколения К. Д. Ушинский отводил деятельности М. В. Ломоносова, горячо любившего отечество, науку, всю жизнь трудившегося для народного образования.

Глубокое чувство патриотизма воспитывается в ребенке, утверждал К. Д. Ушинский, через родной язык, устное народное творчество, художественную литературу. На его формирование оказывает влияние и окружающая природа, изучение естественных наук, деятельный труд, *формирование правильных взглядов на жизнь современного общества*, воспитание любви и уважения к кормильцу земли русской — крестьянину-труженику. «Мы считаем выражением патриотизма, — писал педагог-демократ в 1860 г., — и те проявления любви к родине, которые выражаются не в одних битвах с внешними врагами: высказать смелое слово истины бывает иногда гораздо опаснее, чем подставить лоб под вражескую пулю, которая авось пролетит и мимо» (2, 474). *Долг патриота — осознавать общественные недостатки российской действительности и во что бы то ни стало активно помогать родине «выйти на лучшую дорогу».*

Нравственное развитие ребенка, подчеркивал К. Д. Ушинский, *не может строиться на страхе наказания*. В этом случае парализуется разумная деятельность и воля ребенка, развивается умение лицемерить, ловчить. Оно не может строиться и на основе *авторитарности, утомительных «словесных назиданий», «приказной морали»*. что для ребенка является тем же наказанием, ранящим его деятельную душу и отчуждающим от воспитателя. Мораль приходит к ребенку «через сношения со взрослыми и товарищами», строящиеся на основе любви, взаим-

ного расположения, разумной совместной деятельности. Частные привязанности ребенка, к которым К. Д. Ушинский относит любовь к родителям и членам семьи, дружбу с товарищами по играм, труду и учению, уважение к учителю, создают благоприятные условия для развития нравственных чувств. На этой основе они формируются, однако, только в процессе разумно организованной деятельности ребенка, а не в его безделье. В этих условиях дитя приучается вникать в душевное состояние других людей, ставить себя на место обиженного, приобретает возможность проявлять справедливость, понимать и чувствовать свою неправоту, развивать способность нравственной самооценки, стремиться активно проводить в жизнь все разумное и нравственное, деятельно заботиться о людях.

Бесконечные же «моральные проповеди» затрудняют ребенку его «нормальное развитие из собственных своих действий и действий других, которые и есть единственное прочное» (10, 342).

Все школьное учение и вся школьная жизнь должны иметь нравственное направление. *Над детьми велика сила примера.* В школе это прежде всего нравственное влияние личности учителя, о чем мы уже говорили в предыдущей главе. Это он создает в школе атмосферу серьезности, допускающую шутку, «не превращая всего дела в шутку», проявляет «ласковость без притворства, справедливость без придирчивости, доброту без слабости». В такой школе обеспечиваются «порядок без педантизма» и «постоянная разумная деятельность ребенка». *В такой школе нет места наказаниям, в ней остаются только легкие взыскания и одобрения, а также разумные требования учителя.* В своих требованиях учитель выражает «образ действий» ребенка в ясном для него коротком правиле и неуклонно следит за его выполнением. Нравственный пример родителей и учителя дополняется в процессе обучения «примером книжным» — нравственным влиянием истории, литературы и других учебных предметов, формирующих высокие жизненно нравственные идеалы молодого поколения.

Учитель постепенно вводит ребенка в понимание смысла общественной жизни, раскрывает нравственную сторону семейной жизни как части общественной, показывает взаимосвязь убеждений с поведением.

**Эстетическое воспитание  
как часть духовного развития человека**

Трактуя проблему красоты как центральную проблему эстетики, К. Д. Ушинский рассматривает ее широко, тесно связывая с проблемами социальными, видит ее в нравственных отношениях людей и постоянном их труде, в природе, искусстве и литературе. Под свою теорию эстетического воспитания К. Д. Ушинский, с одной стороны, подводит всеобъемлющий принцип народности, раскрывает народный характер эстетических воззрений человека, его понятий о красоте, о прекрасном в жизни и в искусстве. *Тесно связывая эстетику с этикой, с патриотическим воспитанием, с общественными интересами, педагог-демократ придает своей теории эстетического воспитания действенный характер, наполняет ее глубоким социальным содержанием.* С другой стороны, в основе этой теории К. Д. Ушинского лежит его принцип антропологизма. Великий русский педагог, исследуя природу психических явлений, уделяет большое внимание эмоциям, «чувствованиям человека» вообще и эстетическим в частности. Это дает ему возможность *органично связать такие задачи эстетического воспитания, как формирование эстетических эмоций и восприятий, эстетических представлений и понятий, с индивидуальным психическим развитием человека* — его нервной системы, органических, душевных и духовных чувствований.

В ряде своих педагогических работ, особенно в «Педагогической антропологии», К. Д. Ушинский специально анализировал физиологическую основу «эстетических чувствований человека», которые играют существенную роль в формировании личности. *«Возможность ощущать в одно время целое и малейшие его подробности, — подчеркивал он, — есть чувственная основа возможности духовного наслаждения гармонией созданий природы и художника»* (2, 398). К. Д. Ушинский вскрывает диалектическое единство между эстетическими чувствами, которые он относит к духовным чувствованиям человека высшего порядка, и чувствованиями органическими и душевными. Без зрительных ощущений, без деятельности зрительных нервов, без элементарных реакций нервов слуховых, без слуховых ощущений, не бывает никаких эстетических ощущений и восприятий. Без живого уха,

без живого глаза, доказывает Ушинский, нет никакого эстетического восприятия красок, света и тьмы, эстетического восприятия звуков, музыкальной гармонии. В процессе эстетического развития и воспитания эмоций, в процессе, который доставляет человеку множество эстетических ощущений, представлений и переживаний, совершенствуется все духовное содержание человека. Его чувствования становятся богаче и разностороннее.

*Задача развития чувств человека, его эмоций, рассматривается К. Д. Ушинским как важнейшая составная часть воспитания человека.* «Воспитание, — утверждает он, — почти исключительно заботящееся об образовании ума, делает в этом случае большой промах...» (9, 473). Желания человека, которыми определяются все его поступки, зависят, по мнению Ушинского, и от чувствований человека, имеющих большое жизненное значение.

В мыслях человека выражается его теоретическое представление о мире, однако «чувствования в человеке» для жизни его также важны, в них выражаются тоже его отношения к окружающему миру, содержание духовной жизни.

Процесс формирования чувствований, доказывает К. Д. Ушинский, процесс сложный. Со всеми запечатлевшимися в человеке воспоминаниями всегда связаны и определенные чувствования: «В душу нашу ложатся следы не простых, но проникнутых чувствами представлений... раскрашенные чувствами картины» (9, 118). Пережитые человеком чувствования со временем изменяются: меняется тон переживаний, печальные картины подчас зазвучат радостно, а радостные, наоборот, станут грустными. «Это изменение прежних чувствований есть самое верное мерило наших душевных перемен: перемен в самом строе нашей души, отчего изменяется и резонанс ее, когда по ней ударят новые впечатления» (9, 119).

Мы встретим у К. Д. Ушинского утверждения, что для развития эстетических чувствований человека существенную роль играет его «врожденное стремление к совершенству, к красоте», чем он коренным образом и отличается от животного. Это врожденное стремление побуждало, по словам Ушинского, уже первобытного человека, дрожавшего от холода и голода, думать не только о еде и жилище, но украшать свое тело цветными раковинами, слагать песни, выдалбливать дудку, создавать магичес-

кие танцы, с большим трудом, но искусно выделывать из камня и из дерева идолов.

В основе искусства, отмечает К. Д. Ушинский, лежат чувства человеческие, связанные с душевной деятельностью человека. *Ни чувства без душевной рассудочной деятельности, ни рассудочная деятельность без душевных чувств не создадут искусства.* Мир прекрасного, облагораживающего человека, воспринимается преимущественно через чувства, точно так же как и мир мерзости и подлости. *Наука познает мир через понятия, а искусство — через образы.* Это положение К. Д. Ушинского об искусстве как образном познании мира особенно важно, так как образы, правильно подчеркивает он, создаются из ощущений внешнего мира, существующего объективно. Развитие искусства К. Д. Ушинский объясняет с материалистических позиций.

Во все времена искусство вызывается к жизни чисто человеческими потребностями, развивается в связи с потребностями общества, отражая его жизнь. «Искусство тоже подвергается закону предложения и требования: если нет требования, то и не будет и предложения» (1, 573). *Каждая эпоха, каждый период в развитии человечества создают свое неповторимое искусство, так как по-своему видят и отображают мир.* Искусство переходит от поколения к поколению, и его неповторимость поражает человека последующих эпох.

Оценивая искусство античной Греции, К. Д. Ушинский писал, что эта небольшая страна могла достичь такого совершенства в литературе и искусстве, что последующие поколения черпают из него, как из дара бессмертия. Греческая культура оказала огромное влияние на все народы мира. «Мы знаем, — писал К. Д. Ушинский, — что тупые победители Греции из нее только извлекли и свою поэзию и свою философию. Греческий мудрец образовал средневековую схоластику; статуи Греции вдохновили Рафаэля и Микеланджело, — греческие писатели оживили литературу пятнадцатого столетия, а греческая скульптура воспитывает современных поэтов и скульпторов» (1, 571). Античное искусство Греции, по его утверждению, неповторимо потому, что оно отражало жизнь и потребности этого древнего народа и его мифологию. Греки требовали статуй и для религиозных обрядов. Их религия была чувственной и искала повсюду воплощения в



камне. «Необыкновенная образность греческой мифологии питала воображение и обогащала искусство. Ни в одной языческой мифологии мы не видим такого собрания восхитительных идеалов человеческой и природной красоты» (1, 574).

Умственное направление средних веков вначале увлеклось теологией и войнами, а поэтому шум рогов и оружия «заглушил голоса поэтов». Позднее наступило такое время, когда потребовались картины, и кисть Рафаэля оживила полотно.

По глубокому убеждению К. Д. Ушинского, искусство плодотворно лишь тогда, если оно *отражает чаяния народа и служит ему*. В условиях несправедливо устроенного общества искусство может служить как средством закабаления народа, так и просто модой или пустым наслаждением. В статье «Сейденгемский дворец» (1854) он, описывая виллу богатого римлянина, вскрывал весь вред сибаритизма в жизни и искусстве.

«В такой-то вилле, — писал К. Д. Ушинский, — Цицерон, наряженный в праздничный, пурпуровый костюм и увенчанный цветами, торжествовал изгнание Катилины, или Цезарь, окруженный лестью, возвратившись из последней кампании, расхваливал изумительных устриц или потешался над тупоумием британских рабов. Здесь мог жить человек, покоривший мир только затем, чтобы потом наслаждаться на покое улитками, дроздами, языками фламинго, соловьиными мозгами и проч. В такие-то роскошные уголки римского мира удалялся человек, наскучивший императорскою столицею, — удалялся, окруженный забавною толпою странствующих жидов, шумных гладиаторов, египетских фокусников, испанских танцовщиц, сирийских ворожей, маврских невольников, иллирийских носильщиков. Полулежа в одной из этих роскошных комнат, какой-нибудь патриций, дремля, глядел на ясную синеву неба и улыбался, когда морской ветерок доносил к нему из сада благоуханье фиалки...» (1, 564).

Говоря о народности эстетического, К. Д. Ушинский разъясняет, что *каждый народ вкладывает свое содержание в понятие красоты*. Трактую проблему эстетики с таких объективных и глубоко социальных позиций, великий педагог-демократ подчеркивал, что каждый народ имеет свои специфические черты эстетических чувствований.

Понятие о прекрасном, о совершенном, разъясняет он, складывалось в тесной связи с развитием истории этого народа, его культуры, с развитием общества, сословий. Описывая ограниченное мещанское самодовольство и косный быт германского бюргерства середины XIX в., он вскрывал духовную ограниченность и его эстетических идеалов, среди которых на первое место этим сословием ставились «чистота, порядок и стыдливость». «Из мытья и бритья, — писал К. Д. Ушинский в связи с этим, — не выходит еще поэзии и искусства», их более «в грязной, небритой, нечесаной Италии» (10, 277). В бюргерской Германии «все торгует, все промышленяет», всюду в ней только разговоры о гульденах да талерах, поэтому и понятие о красоте, по словам Ушинского, опошлилось и измелъчало. Женщина, которая должна играть решающую роль в эстетическом воспитании детей, отторгнута от общественных интересов и погрязла в жалких, мелочных и ничтожных семейных хлопотах.

Богатая история русского народа, насыщенная героическими подвигами, создала, по словам Ушинского, «неповторимо прекрасную художественную натуру русского человека». Из народной массы, которая на первый взгляд кажется грубой, серой и невежественной, «льется чудная народная песнь, из которой почерпают все свое вдохновение и поэт, и художник, и музыкант». В прекрасном народном языке много и глубоко философского ума, и «истинно поэтического чувства, изящного, поразительно верного вкуса» (2, 555).

Рассматривая эстетические и этические чувства как «явления высшего порядка», как «великие особенности человека», постоянно подчеркивая мысль об их единстве, К. Д. Ушинский утверждал, что *эстетическое чувство есть восприятие истины в образной форме, что «стремление к совершенству есть основание всех эстетических и нравственных чувствований»* (10, 264). К нравственности, как уже говорилось ранее, он относил и «все эстетическое в отношениях между людьми». Как в основе всего нравственного, так и эстетического лежит стремление к совершенству, идея вечного мирового прогресса.

Исходя из своего понимания единства этики и эстетики, К. Д. Ушинский, говоря о воспитательном значении труда, рассматривал его не только как средство нравственного воспитания, но и как условие правильного эсте-

тического развития. *Глубина эстетических наслаждений искусством, их полнота и постоянство, по его убеждению, никак не могут исключать сферы творческого труда.* Только тот и может наслаждаться художественными творениями и испытывать эстетические эмоции, кто посвящает свою жизнь такому труду и знает ему цену. Праздный образ жизни ведет к праздному любованию, «созерцанию» произведений искусства, отчего скоро исчезает способность эстетического наслаждения и правильного восприятия жизненной силы искусства. Дорогая картина, писал К. Д. Ушинский, которая могла бы сделаться неисчерпаемым источником наслаждения и изучения для художника, делается часто вредной для души богача, который ее купил. Живопись и музыка, поэзия и скульптура, являясь важнейшими средствами эстетического развития человека, должны быть отдохновением после труда, находиться в живой связи с трудом человека. *Когда они делаются предметом праздной прихоти, тогда не только теряют всю свою развивающую силу, но действуют отрицательно на нравственное и умственное совершенство.*

В принципиальных взглядах на искусство интересны также взгляды К. Д. Ушинского на *соотношение формы и содержания.* В обычной жизни, по его мнению, нередко под пышной формой вовсе нет никакого глубокого содержания, а незначительная по видимости форма скрывает порой бесконечно глубокое нравственно-жизненное содержание. Так, в жизни простого народа окружающие его повседневно формы, отмечал он, изящны и непривлекательны, но духовная жизнь его таит глубокие внутренние чувства и стремления. «Но чем выше стоит человек на общественной лестнице, тем привлекательнее и изящнее окружающие его формы жизни и тем легче может он увлечься этими формами и не заметить содержания» (Арх., 4, 581). В настоящем произведении искусства отражаются жизнь, истина в образной форме, *в нем форма и содержание находятся в гармоническом единстве.* Сила искусства, утверждал Ушинский, в истине, выраженной в соответствующей ей художественной форме. *«Истина без художественной формы не искусство; но и искусство, в середине которого нет истины, лиши, удовлетворяющей духовному голоду человека, — не искусство, а только телесное наслаждение сладостью звуков, гармо-*

нией цветов, напоминаниями благоуханий и приятных вкусов» (10, 264).

Художественное чувство человека ищет элементы красоты везде. Но только резец художника может придать им эмоциональную художественную форму, и истина делается доступна чувству. Попробуйте объяснить людям, разъясняет Ушинский, статую Аполлона Бельведерского, которая является торжеством истины, красоты, гуманности, торжеством силы ума. Долгие годы науки ушли бы на это, да и то, наверное, не дали бы должного эффекта. Художник же «подымает свою статую, и чувство той же истины шевелится и растет в каждой груди» (10, 267).

На основе своего понимания прекрасного, проявления его в жизни и отражения в искусстве и литературе К. Д. Ушинский рассматривал в своих работах «*важнейшие сферы эстетического воздействия на ребенка*». На него действуют в этом направлении окружающая природа и эстетика труда, общий уклад школьной жизни, нравственность отношений в ней между учителем и учащимися, эстетика их совместной деятельности (в игре, учении), родной язык (устное народное творчество и художественная литература), различные виды искусства (пение, музыка, живопись). Воспитание в ребенке понимания прекрасных сторон искусства вообще, художественной литературы и красоты родного языка в частности является, по Ушинскому, важнейшей задачей эстетического развития человека.

С самого раннего возраста на ребенка поэтически действует прекрасная родная *природа*: необозримые колышающиеся поля, сказочные леса, душистые овраги, розовая нежная весна и золотистая осень. «Великий голос природы» волнует ребенка, вызывает в нем глубокие эстетические переживания. Поэтому К. Д. Ушинский горячо призывает воспитателей и педагогов обогащать детей эстетическими восприятиями прекрасных сторон природы.

Богатейшие возможности эстетического воздействия на ребенка таит в себе «искусство литературы и родного языка». Назначение художественного произведения — «действовать возможно полнее на всего человека, действовать полнее именно на его чувство, по возможности менее утомляя его ум» (10, 263). Произведения художественной литературы, разъясняет Ушинский, потому и об-

ладают громадной воспитательной силой, что они *дают образное эмоциональное отражение явлений жизни*. «Истина, как бы возвышенна она ни была, не произведет того полного впечатления, которое мы называем художественным, если мы должны добираться до нее *математическими выкладками* и выкапывать ее из пыли архивов...» (10, 263). Нужна эмоциональная форма отражения истины, которая заставит волноваться, сопереживать и сочувствовать, и эти возможности предоставляют воспитателю лучшие образцы художественной литературы и устного народного творчества, особенно его сказки, столь необходимые для детей младшего возраста. Поэты и писатели, концентрируя явления, взятые из жизни, рисуют эмоциональные и образные картины, которые находят глубокий отклик в чутком сердце ребенка. К. Д. Ушинского возмущала недооценка эстетического воздействия народного языка, причем это относилось к языку любого народа, а не только русского. Он, например, с горечью писал, что из школ для украинских детей изгонялся их родной язык, язык, на котором «еще недавно пел Шевченко» (11, 79).

К. Д. Ушинский горячо рекомендовал юным читателям глубоко изучать народных русских писателей и поэтов, прежде всего А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, И. А. Крылова, И. С. Тургенева, И. С. Никитина, А. В. Кольцова, которые «более других успели перенести этот родной нам всем элемент (народность. — *Н. Г.*) в свои художественные создания» (2, 472). Решая проблемы отбора произведений для детского чтения, он критиковал современную ему детскую и юношескую литературу, давал ценные методические указания по руководству детским чтением.

Детская художественная литература, отмечал Ушинский, в те годы почти отсутствовала. Если взрослая художественная литература была богата блестящими талантами, то на поприще детской литературы такие таланты отсутствовали. «Кроме народных сказок и немногих народных песен, созданных воспитательным гением народа, — писал он, — мы найдем в нашей литературе очень немного пригодного для детского возраста» (5, 348).

В статье К. Д. Ушинского «О первоначальном преподавании русского языка» мы находим ценные методические указания по руководству детским чтением. Когда

педагог приступает к изучению какого-нибудь литературного произведения, будь то стихотворение Пушкина или Кольцова, басня Крылова или народная песня и сказка, то он должен прежде всего строго оценить его эстетически и по содержанию, понять, что́ следует изучать. «... На каждое такое произведение мы должны смотреть как на окно, через которое можем показать детям ту или другую сторону народной жизни» (5, 345—346). Дети должны *хорошо понимать художественное произведение*. Но одного этого еще недостаточно. Они должны его сильно *эстетически прочувствовать*. Однако, как совершенно справедливо замечал К. Д. Ушинский, в школьной практике эти два условия — понимание содержания произведения и эстетическое его восприятие — часто противоречат друг другу. Детальное и назойливое объяснение поэтического произведения снижает его эмоциональное воздействие. Вместе с тем глубокое прочувствование его возможно все же только при условии хорошего осмысления литературного образца. К. Д. Ушинский советует подводить детей к пониманию художественных произведений предварительно. В момент же непосредственного восприятия поэтического произведения не следует «излишним толкованием и теоретизированием» ослаблять эстетическое воздействие художественного произведения в целом. «Абстрактный мыслитель (и эстетик), — писал К. Д. Ушинский, соглашаясь в этом с Шиллером, — имеет часто холодное сердце, потому что оно разбивает впечатление на части, которые только вместе, как одно целое, трогают душу» (10, 276). После предварительной подготовки детей учителем к восприятию того или иного художественного произведения он рекомендовал чтение этого произведения на уроке.

Педагоги и детские писатели постоянно должны учитывать специфические особенности детской натуры, особенности детских чувств, восприятий и впечатлений. Ребенка привлекают в художественных произведениях *эмоциональные образные картины, динамика, героика, фантастика, он ищет героя, которому хочет подражать*. Чтобы рассказ о какой-нибудь личности вызвал у ребенка это стремление, необходимо живое описание, и именно в действии. Если художественное произведение эмоционально подействовало на эстетические чувства, восприятия и представления детей, если оно заинтересовало де-

тей, вызвало в них удивление или даже благоговение, то со временем из этих чувств может возникнуть и желание подражать героям. То, чему мы привыкли в детстве удивляться и сочувствовать, оставляет глубокие следы, говорит Ушинский, и не для одного человека любимый герой детства сделался потом «руководителем жизни».

В процессе чтения учитель предоставляет детям возможность глубже чувствовать, не мешая бесконечными наставлениями, сентенциями и морализированием. Лжедидактизм ведет к скуке — «сильнейшему и невыносимому яду для эмоциональной души ребенка». На нравственное чувство «должно действовать непосредственно само литературное произведение, и это влияние литературных произведений на нравственность очень велико; то литературное произведение нравственно, которое заставляет дитя полюбить нравственный поступок, нравственное чувство, нравственную мысль, выраженные в этом произведении. Кроме того, всякое искреннее наслаждение изящным есть уже само по себе источник нравственного чувства. Сухая сентенция несколько не поможет делу, но, напротив, только повредит ему» (5, 349).

К. Д. Ушинский указывал на большую подвижность детских чувствований вообще и эстетических в частности, отмечал их большую остроту и силу в сравнении с чувствами взрослого человека. В связи с этим он предупреждал об опасности эмоциональных перегрузок для ребенка, когда не учитывается острота и сила детской впечатлительности, особенно когда при подборе образцов для детского чтения злоупотребляют картинами мрачными, желчными, «облитыми горечью и злостью». Можно согласиться с К. Д. Ушинским, что злоупотреблять этим действительно нельзя для детей младшего школьного возраста. Однако поддержать его полностью в оценке многих художественных произведений поэта революционера-демократа Н. А. Некрасова, которые были и остаются несомненно полезными для широкого круга детского чтения, не представляется возможным. Из поэзии Некрасова сравнительно немного включалось Ушинским в круг детского чтения («Школьник», «Мужичок с ноготок», «Несжатая полоса», «Дядюшка Яков»). К. Д. Ушинский был не прав в оценке воспитательного значения «печальной музыки» поэта-гражданина, его творчества в целом. Он верно отмечал, что отражение жизни в поэзии Некрасова

серьезно, но считал, что якобы преждевременно вносить в душу маленьких детей его «стоны и вопли». Однако сам факт включения им в те годы стихов Н. А. Некрасова в учебные книги был, несомненно, фактом весьма положительным.

Рекомендуя для детского и юношеского чтения глубоко народные и высокохудожественные произведения литературы, К. Д. Ушинский настойчиво боролся с псевдонародной детской литературой, с грубыми подделками под так называемый народный язык. «...Считаю всякого рода подделку под народный и детский язык совершенно неуместною как в книгах, издаваемых для народа, так и в детских книгах» (5, 31). Высоко оценивая нравственное и эстетическое значение басен И. А. Крылова в воспитании ребенка, К. Д. Ушинский резко критиковал многие «грубые формы подделки под народные басни», имевшие место в детской литературе того времени. Возмущали К. Д. Ушинского и многие современные ему книги для первоначального чтения своей бестолковостью, «детским лепетом вместо грамотного литературного языка», грубой спекуляцией именами корифеев русской культуры. Именно за это он подверг, например, сильной критике в своей известной рецензии «Цветы московской педагогики на петербургской почве» «Книгу для первоначального чтения», составленную А. Г. Филоновым и А. А. Радонежским (СПб., 1866).

Учебные книги К. Д. Ушинского «Детский мир» и «Родное слово» — блестящие образцы практического осуществления его теоретических положений об эстетическом воздействии на детей средствами литературы, языка. В них широко для того времени представлены художественные шедевры русских и зарубежных писателей. Здесь мы найдем имена Державина, Жуковского и Крылова, Пушкина и Лермонтова, Кольцова, Никитина и Некрасова, Аксакова и Тютчева, Гончарова и Тургенева, Бернса и Беранже, Лессинга и Гейне и мн. др. Художественные картины природы в учебных книгах К. Д. Ушинского сменялись эмоциональными картинками, возвышающими труд человека, его нравственное поведение. Большое место в них занимали его собственные рассказы для детей, для которых характерны большая эмоциональная образность и динамичность, лаконичность и подлинная поучительность. Многие из них и в наши дни входят в сборники для



детского чтения и служат полезным материалом для всестороннего развития детей: «Как рубашка в поле выросла», «Дети в роще», «Пчела и мухи», «Лес и ручей», «История одной яблоньки», «Чужое яйцо» и мн. др.\*. Лаконичные и образные картины рассказа «Как рубашка в поле выросла», сменяющие друг друга, рисуют перед детьми процесс человеческого труда. Такие рассказы обладают большой образовательной ценностью и служат ценным материалом для эстетического воспитания юных читателей.

Важнейшей сферой эстетического воздействия на ребенка является, по мнению Ушинского, и *детская игра*, о которой мы уже говорили, характеризуя виды деятельности ребенка (гл. 5). Она вызывает большой интерес и стремление со стороны детей, в ней проявляется и развивается фантазия ребенка и его творческая художественная деятельность.

К. Д. Ушинский, говоря о руководстве детскими играми, предупреждает о необходимости иметь в виду и их эстетически развивающее значение. Инстинкт подражания, столь развитый у маленьких детей, при правильном руководстве игрой не должен заглушать самостоятельных творческих художественных побуждений ребенка, претворения в игре его чувств и фантазии. Опираясь на способность детей к подражанию, воспитатель должен употребить все усилия, чтобы привести ребенка к *творческой художественной самостоятельности*. Не всякие игры, предостерегает Ушинский, могут стать хорошим средством эстетического воспитания детей. Беспольными в этом отношении являются ложнодидактические, скучные игры, оторванные от жизни и лишаящие ребенка самостоятельности. Много таких надуманных, скучных детских игр наблюдал К. Д. Ушинский во время своей заграничной командировки в детских садах Фребеля и в школах Фрелиха. Он решительно возражал также против азартных игр и чрезмерных искусственных детских развлечений, которыми их отягощают взрослые. Все это преждевременно раздражает нервную систему ребенка.

\* См., например: «Рассказы и сказки русских писателей». М., «Детская литература», 1971; сборники рассказов К. Д. Ушинского: «Как рубашка в поле выросла» (Ярославль, 1972), «Рассказы о детях» (М., 1972), «Четыре желания» (М., 1972).

Великий русский педагог большую роль в эстетическом развитии человека отводил непосредственно *произведениям искусства и изучению его истории (живописи, музыки, скульптуры)*. Духовно развитый человек должен уметь понимать и эстетически чувствовать произведения и египетского, и античного, и средневекового искусства, искусства последующих периодов развития истории человечества. По его словам, в искусстве нельзя не оценить его «народной индивидуальности». Понимать и знать искусство, утверждал он, означает понимать и знать жизнь в различные исторические эпохи и периоды. История искусства дает возможность более глубоко проникнуть в жизнь, понять роль и значение в ней искусства. История искусства, подчеркивал К. Д. Ушинский, представляет «интерес для всякого, кто неравнодушен к прекрасному и хочет знать, через какие формы проходил художественный гений человечества, оставивший следы свои и в развалинах Вавилона, и в египетских пирамидах, и в обломках греческих статуй, и в подземных сокровищах Помпеи, и в мавританских минаретах, и в готических храмах средних веков. Такой обзор художественных произведений всех веков и всех народов не может не иметь интереса для каждого образованного человека и имеет важное значение для художника» (1, 558).

Уже в учебный план народной (начальной) школы К. Д. Ушинский включал пение, музыку, рисование, рассматривая здесь эти предметы как необходимые средства эстетического воспитания детей, подготавливающие их на дальнейших ступенях обучения и самообразования к более глубокому пониманию и восприятию искусства, отражения в нем прекрасного в жизни и природе.

Музыка, хоровое пение обладают, по мнению Ушинского, большой силой эмоционального воздействия на ребенка. Высоко ценил он мелодичные русские и украинские народные песни, в которых воплощен народный дух и которые отличаются «изящной поэтичностью» и человечностью. Но песня не только эстетически воздействует на детей, отмечает Ушинский, она не только оживляет и волнует человека, а является и прекрасным организующим началом. Хоровое пение располагает, по Ушинскому, «дружных певцов к дружному делу», «соединяет несколько сердец и душ в одно сердце, в одну душу», в одно глубокое и сильное эстетическое и нравственное чувство.

Во время своей заграничной командировки К. Д. Ушинский убедился в том, что хоровое пение, «трогающее чувство и воспитывающее его», высоко ценилось в школах Швейцарии. В них пели швейцарские народные песни, для детей составлялись специальные сборники таких песен. В школах Фрëлиха К. Д. Ушинский ценил «соединение педагогики с хоровым пением», рассматривая его как важный воспитательный момент педагогического процесса. Музыкой в швейцарских школах, отмечал он, занимались много и охотно, в распоряжение детей предоставлялись хорошие музыкальные инструменты. В учительских семинариях, например в Берне, по его словам, серьезно преподавалась музыка — ее теория, пение, игра на фортепьяно, органе и скрипке. В школах же России, столь богатой чудесными песенными талантами, прекрасным песенным фольклором, К. Д. Ушинский подобной постановки дела не видел. Так дело не было поставлено даже в гимназиях, не говоря уже о народных (начальных) школах. Он с горечью отмечал, что в России никто из стихотворцев и музыкантов ничего в этом отношении не сделал для школ.

С большим удовлетворением К. Д. Ушинский отмечал, что в швейцарских народных школах достойно были представлены живопись и рисование — эти важнейшие средства художественного развития детей. Рисовать, по его утверждению, дети должны и с натуры, и свободно, развивать их творческие способности в этой области искусства совершенно обязательно. Детское рисование и живопись пробуждают в детях стремление к совершенствованию в области изящного. Детей следует учить понимать и чувствовать произведения живописи, картины, дающие богатые эстетические впечатления. Однако, предостерегал Ушинский, весьма вредно перенасыщать детей эстетическими восприятиями произведений живописи, что снижает эмоциональность этих восприятий. «...Пробегая быстро большую картинную галерею, — отмечал он, — мы ясно ощущаем скуку», но смотря не спеша на одну и ту же картину, «мы получаем более материала для душевной деятельности» (9, 243).

Большую эстетическую ценность имеют, по мнению Ушинского, *школьные и домашние праздники, соединяющие различные виды художественной деятельности детей*. Однако непременным условием этих праздников должна

стать их художественность. Они не должны быть грубыми и тяжеловесными, в них недопустима «нудная торжественная напыщенность».

Уровень эстетического развития детей, утверждал К. Д. Ушинский, в значительной степени зависит от эстетического образования взрослых, а потому их «надобно образовывать эстетически». Взрослые вносят эстетическое влияние в жизнь, в домашний круг, в одежду, в обращение с детьми, и уже в этой форме дети воспринимают изящное. Особое влияние в этом отношении имеет мать. Своими песнями, играми с детьми, сказками и преданиями из народной жизни, рассматриванием картинок, чтением книг она первая приобщает ребенка к прекрасному творчеству народа, прививает любовь к хорошей художественной книге. Она «насыщает весь семейный быт высоким художественным вкусом». Женщина должна получать серьезное воспитание и образование вообще, эстетическое и художественное в частности.

Понимая большую роль в эстетическом воспитании детей педагога, К. Д. Ушинский ставил вопрос о необходимости художественного образования учителей и воспитателей.

Мы видим, что К. Д. Ушинский, решая важнейшие проблемы гармонического развития человека, вопросам эстетического воспитания уделял большое внимание. Он рассматривал эти вопросы в тесной связи с нравственным, трудовым и умственным воспитанием и образованием ребенка, считая эстетическое воспитание важной составной частью духовного развития человека.

Великий русский педагог-демократ Константин Дмитриевич Ушинский заложил в 60-е гг. прошлого века основы научной педагогики и народной школы. Он, идя в своем развитии от идеализма к материализму, разрабатывал коренные педагогические проблемы в основном с позиций материализма, и это обеспечило его педагогической системе исторически прогрессивный характер, тот уровень научных достижений, который опередил его эпоху и сохраняет творческую силу для нашего времени.

## Библиография\*

### Произведения классиков марксизма-ленинизма\*\* (к характеристике эпохи)

- Маркс К.* Вопрос об отмене крепостного права в России. Т. 12, с. 605—608.
- Маркс К.* Об освобождении крестьян в России. Т. 12, с. 692—701.
- Энгельс Ф.* Внешняя политика русского царизма. Т. 22, с. 11—52.
- Ленин В. И.* Гонители земства и Аннибалы либерализма. Т. 5, с. 21—72.
- Ленин В. И.* Из прошлого рабочей печати в России. Т. 25, с. 93—101.
- Ленин В. И.* «Крестьянская реформа» и пролетарски-крестьянская революция. Т. 20, с. 171—180.
- Ленин В. И.* Новая аграрная политика. Т. 16, с. 422—426.
- Ленин В. И.* О пролетарской культуре. Т. 41, с. 336—337.
- Ленин В. И.* О чем думают наши министры? Т. 2, с. 77—80.
- Ленин В. И.* От какого наследства мы отказываемся? Т. 2, с. 505—550.
- Ленин В. И.* Памяти Герцена. Т. 21, с. 255—262.
- Ленин В. И.* Развитие капитализма в России. Т. 3, с. 1—609.
- Ленин В. И.* Роль сословий и классов в освободительном движении. Т. 23, с. 397—399.

### Издания произведений К. Д. Ушинского

- Ушинский К. Д.* Собрание сочинений. Т. 1—11. Редколлегия: А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский и В. Я. Струминский. (Вступит. статьи В. Струминского и Е. Медынского. Сост. и прим. В. Я. Струминского). М.—Л., 1948—1952.
- Т. 1. Ранние работы и статьи 1846—1856 гг. 740 с.
- Т. 2. Педагогические статьи 1857—1861 гг. 656 с.
- Т. 3. Педагогические статьи 1862—1870 гг. 692 с.
- Т. 4. Детский мир и Хрестоматия. 680 с.
- Т. 5. Методические статьи и материалы к «Детскому миру». 592 с.
- Т. 6. Родное слово. Книга для детей. Год первый и второй. Родное слово. Книга для учащихся. 448 с.

\* Здесь дается краткая библиография, в которой прежде всего уделяется внимание трудам, имеющим характер источников, и другим наиболее важным работам о К. Д. Ушинском, опубликованным главным образом после 1950 г. (Подробную библиографию до 1951 г. см. в т. 11 Собрания сочинений К. Д. Ушинского. М.—Л., 1952.)

\*\* После названий работ классиков марксизма-ленинизма указаны порядковые номера томов второго издания Сочинений К. Маркса и Ф. Энгельса и Полного собрания сочинений В. И. Ленина.

- Т. 7. Родное слово. Год третий. Руководство к преподаванию по «Родному слову». 358 с.
- Т. 8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том первый. 776 с.
- Т. 9. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том второй. 628 с.
- Т. 10. Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии». 668 с.
- Т. 11. Материалы биографические и библиографические. 728 с.
- «Архив К. Д. Ушинского». Т. 1—4. Сост. и подг. к печати В. Я. Струминский. М., 1959—1962.
- Т. 1. Материалы редакторской деятельности К. Д. Ушинского в «Журнале министерства народного просвещения» (1860—1861) и статьи его по вопросам школы и воспитания в Англии и Франции середины XIX в. 480 с.
- Т. 2. Статьи и материалы К. Д. Ушинского периода его редакторской деятельности в «Журнале министерства народного просвещения» (1860—1861) по вопросам германского воспитания и русской школы середины XIX в. 464 с.
- Т. 3. Материалы и варианты «Педагогической антропологии». 536 с.
- Т. 4. Ранние работы первого десятилетия научно-педагогической деятельности К. Д. Ушинского (1846—1856). 720 с.
- Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. Под ред. Е. Н. Медынского и И. Ф. Свадковского. Сост. В. Я. Струминский. М., 1945. 568 с.
- Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. Т. 1—2. Под ред. В. Я. Струминского. Подг. к печати В. Я. Струминский и Н. А. Сундуков. М., 1953—1954. (Библиотека учителя).
- Т. 1. Вопросы воспитания. (Вступит. статья В. Я. Струминского «Проблема воспитания в педагогической системе К. Д. Ушинского»). 640 с.
- Т. 2. Вопросы обучения. (Вступит. статья В. Я. Струминского «Проблема обучения в педагогической системе К. Д. Ушинского»). 736 с.
- Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения. Сост. Н. А. Сундуков. (Вступит. статья В. Я. Струминского «Педагогическая система К. Д. Ушинского»). М., 1968. 557 с.
- К. Д. Ушинский в портретах, иллюстрациях, документах. Сост. В. К. Зажурило. Ред. и вступит. статья Н. Г. Казанского. Л.—М., 1950. 132 с.

### Литература о К. Д. Ушинском

#### Работы дореволюционного периода

- Блонский П. П. Место К. Д. Ушинского в истории русской педагогики. Доклад, прочитанный на заседании Московского общества грамотности, посвященном памяти К. Д. Ушинского, 14 дек. 1914 г. — В кн.: П. П. Блонский. Избранные педагогические произведения. М., 1961, с. 70—78.
- Бунаков Н. Ф. Съезд народных учителей и учительниц Костромской губ. «Народная школа», 1873, № 10. [Об Ушинском с. 31 и сл.]

- Бунаков Н. Ф.* Школьное дело. Учебный материал, проработанный на учительских съездах в 1872—1883 гг. Изд. 2. СПб., 1883. [Об Ушинском в гл. X.]
- Водовозов В. И.* Избранные педагогические сочинения. Под ред. В. З. Смирнова. М., 1958. 632 с. [Об Ушинском с. 103, 273, 553, 587].
- Водовозов В. И.* Руководство к русской азбуке. СПб., 1875. [Об Ушинском с. 6—8, 14—15].
- Водовозова Е. Н.* К. Д. Ушинский в Смольном институте. — В кн.: *К. Д. Ушинский*. Собр. соч. Т. 11. М.—Л., 1952, с. 455—540. [Раздел ее книги «На заре жизни».]
- Водовозова Е. Н.* На заре жизни. СПб., 1911. 608 с.; *то же*. Т. 1—2. М.—Л., 1934 (т. 1 — с. 534—624, т. 2 — с. 120—124); *то же*. Т. 1—2. М., 1964 (т. 1 — с. 477—578, т. 2 — см. указатель на с. 584—585).
- Ермилов В. Е.* В борьбе с рутинной. М., 1898. [Об Ушинском с. 111—131.]
- Ермилов В. Е.* Наш родной учитель. (К. Д. Ушинский). Биографический очерк. М., 1899.
- Ермилов В. Е.* Наш родной учитель. (К. Д. Ушинский). Его детство, юность, мечты и труды. Биографический очерк. М., 1910, 72 с.; изд. 2. М., 1910. 72 с.
- Модзалевский Л. Н.* К биографии К. Д. Ушинского. По поводу его биографического очерка. «Кавказ», 1881, № 259, 274, 281; *то же*. — В кн.: *К. Д. Ушинский*. Собр. соч., т. 11. М.—Л., 1952, с. 402—454.
- Модзалевский Л. Н.* О народности в воспитании по Ушинскому. «Русская школа», 1895, № 12, с. 74—81.
- Модзалевский Л. Н.* «Родное слово» и «Книга для учащихся» К. Д. Ушинского. «Голос», 1864, № 312; *то же*. — В кн.: *К. Д. Ушинский*. Собр. соч. Т. 6. М.—Л., 1949, с. 364.
- Острогорский А. Н.* Образование и воспитание. Ст. 1 — Взгляды Толстого, Ушинского, Пирогова. «Педагогический сборник», 1897, № 3, с. 227. [Об Ушинском с. 237—244.]
- Острогорский А. Н.* Предисловие к материалам для тома III «Педагогической антропологии». — В кн.: *К. Д. Ушинский*. Материалы для «Педагогической антропологии», том III, и материалы для биографии. СПб., 1908, с. V—IX.
- Острогорский В. П.* К. Д. Ушинский. — В кн.: *В. Острогорский и Д. Семенов*. Русские педагогические деятели. М., 1909, с. 35—68.
- Памяти К. Д. Ушинского. По случаю 25-летия со дня его кончины (21 декабря 1870 г. — 21 декабря 1895 г.). СПб., 1896. Из содерж.: *Песковский М. Л.* Значение чествования К. Д. Ушинского, его заслуги и труды, с. 15—40; *Семенов Д. Д.* Деятельность К. Д. Ушинского в Смольном институте по личным воспоминаниям автора, с. 67—104; *Семенов Д. Д.* Педагогические идеи К. Д. Ушинского, с. 105—134; *Модзалевский Л. Н.* О народности в воспитании по Ушинскому, с. 151—162.
- Песковский М. Л.* Н. А. Корф в письмах к нему разных лиц. СПб., 1895 [Об Ушинском с. 89, 125, 142, 147, 149, 172, 182—183, 207.]
- Песковский М. Л.* К. Д. Ушинский. Его жизнь и педагогическая деятельность. СПб., 1893.
- Покровский С. П.* Страница из профессорской деятельности К. Д. Ушинского в Демидовском ли-

- це: «Вестник воспитания», 1911, № 9, с. 55—77.
- Рехневский Ю. С.* Константин Дмитриевич Ушинский. (Некролог). «Вестник Европы», 1871, № 2; *то же.* — В кн.: *К. Д. Ушинский.* Собр. соч. Т. 11. М.—Л., 1952, с. 402—429.
- Семевский В. И.* В. И. Водовозов. СПб., 1888. [Об Ушинском с. 51 и сл.]
- Семенов Д. Д.* Из пережитого: мое знакомство с К. Д. Ушинским. «Русская школа», 1895, № 1, 2.
- Семенов Д. Д.* Русская книга для первоначального чтения в связи со школой. «Женское образование», 1888, с. 354—387. [Об Ушинском гл. I.]
- Семенов Д. Д.* Сочинения и педагогические идеи К. Д. Ушинского. «Русская школа», 1895, № 7—8, с. 28—47.
- Старчевский А.* Мои воспоминания о К. Д. Ушинском. «Народная школа», 1885, № 1.
- Стоюнин В. Я.* К. Д. Ушинский. «СПб. ведомости», 1871, № 49.
- Стоюнин В. Я.* Новая программа «Журнала министерства народного просвещения». «Воспитание», 1860, т. VIII, кн. 12, отд. II, с. 170—179.
- Титова Н. К.* Д. Ушинский и В. И. Водовозов. «Русская старина», 1887, № 2, с. 471—474.
- Тихомиров Д. И.* Значение К. Д. Ушинского для народной школы. «Педагогический листок», 1901, с. 275—293.
- Тихомиров Д. И.* Значение книги К. Д. Ушинского «Родное слово». «Педагогический листок», 1896, № 1.
- Фролков А. Ф.* К. Д. Ушинский. Его жизнь и значение. Владикавказ, 1896.
- Фролков А. Ф.* К. Д. Ушинский. Краткий биографический очерк. СПб., 1881.
- Чалый М. К.* Воспоминания. «Киевская старина», 1889, № 3—8.
- Чалый М. К.* Материалы для биографии К. Д. Ушинского. «Народная школа», 1874, № 4, с. 44—49.
- Чернышев В. И.* Забытые труды К. Д. Ушинского. СПб., 1907.
- Чернышев В. И.* К литературно-педагогической деятельности К. Д. Ушинского. «Русская школа», 1910, № 2, с. 130—147.
- Чернышев В. И.* К. Д. Ушинский и реформа Смольного и Александровского институтов. Критико-биографический очерк. «Известия Акад. пед. наук РСФСР». Вып. 33. М., 1951, с. 63—150.
- Чернышев В. И.* К. Д. Ушинский как распространитель начального обучения. «Русский начальный учитель», 1910, № 10, с. 316—320.
- Чернышев В. И.* К. Д. Ушинский как реформатор преподавания арифметики. «Педагогический сборник», 1910, № 12, с. 507—513.
- Чернышев В. И.* К. Д. Ушинский о первоначальном преподавании русского языка. «Педагогический листок», 1910, № 8, с. 580—583.
- Чернышев В. И.* Разыскания о К. Д. Ушинском. «Русская школа», 1812, с. 1—26.
- Чернышев В. И.* Хронологический список книг, статей и переводов К. Д. Ушинского (1848—1870). Список статей о К. Д. Ушинском (1857—1907). — В кн.: *К. Д. Ушинский.* Собр. пед. соч. Т. 2, доп. СПб., 1913, с. 321—370.
- Чумиков А. А.* Воспоминания. «Русская старина», 1879, № 26, с. 155.



*Щеглов В. Г.* Высшее учебное заведение в г. Ярославле имени Демидова в первый век его об-

разования и деятельности. Ярославль, 1903. [Об Ушинском с. 145—146.]

*Работы советских авторов*

*Калинин М. И.* О воспитании и обучении. Избр. статьи и речи. М., 1957. [Об Ушинском с. 64, 161.]

*Крупская Н. К.* К вопросу об изучении истории педагогики. Пед. соч. Т. 2. М., 1958, с. 680—684. [Об Ушинском с. 682—684.]; Избр. пед. произведения. М., 1965, с. 200—202; изд. 2. М., 1968, с. 200—202.

*Крупская Н. К.* Об учебниках. Пед. соч. Т. 10. М., 1962, с. 179—182. [Об Ушинском с. 180.]

*Крупская Н. К.* Программы ГУСа для школ I ступени. Пед. соч. Т. 3. М., 1959, с. 220—224. [Об Ушинском с. 221—222.]

\* \* \*

*Абрамова А. Г.* К. Д. Ушинский о подготовке детей к школьному обучению. «Дошкольное воспитание», 1959, № 10, с. 56—62.

*Августевич И. И.* К. Д. Ушинский о роли системности знаний в развитии мышления учащихся. «Ученые записки Ленингр. пед. ин-та им. А. И. Герцена». Т. 142, 1957, с. 3—28.

*Ананьев Б. Г.* «Педагогическая антропология» К. Д. Ушинского и ее современное значение. «Вопросы психологии», 1969, № 2, с. 3—14.

*Ананьев Б. Г.* Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии. (К 100-летию «Педагогической антропологии» К. Д. Ушинского). «Советская педагогика», 1968, № 1, с. 21—31.

*Ананьев Б. Г.* Человек как предмет воспитания. (Перспективы педагогической антропологии). «Советская педагогика», 1965, № 1, с. 24—36.

*Антипов И.* Вопросы активизации умственной деятельности учащихся в трудах К. Д. Ушинского. М., 1972. 20 с.

*Ганелин Ш. И.* Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в. Изд. 2. М., 1954. [Об Ушинском с. 14—30, 160—168, 191, 243, 245, 260, 301.]

*Ганелин Ш. И.* и *Есипов Б. П.* Классическая дидактика дореволюционной России. — В кн.: Основы дидактики. Под ред. Б. П. Есипова. М., 1967. [Об Ушинском с. 29—36.]

*Гончаров Н. К.* Материалистические черты педагогической системы К. Д. Ушинского. — В кн.: *Н. К. Гончаров.* Историко-педагогические очерки. М., 1963, с. 169—193.

*Гончаров Н. К.* «Педагогическая антропология» К. Д. Ушинского — начало новой эры в педагогике. (К 100-летию «Педагогической антропологии»). «Советская педагогика», 1968, № 1, с. 9—20.

*Гончаров Н. К.* Родное слово в педагогической системе К. Д. Ушинского. (К 100-летию выхода в свет учебника для народной школы «Родное слово»). «Советская педагогика», 1964, № 10, с. 88—98.

*Давыденков А. Я.* Великий русский педагог К. Д. Ушинский (1824—1870). Муром, 1960. 22 с.

- Данилов М. А.* Дидактика К. Д. Ушинского. Под. ред. Е. Н. Медынского. М.—Л., 1948. 172 с.
- Зикеев Н. В.* Детство и годы учения К. Д. Ушинского. «Ученые записки Московского обл. пед. ин-та». Т. 25, 1953, с. 243—268.
- Иванов А. Н.* Константин Дмитриевич Ушинский в Ярославле. Исследования и документы о научно-педагогической и литературной деятельности. Ярославль, 1963. 492 с.
- Иванов А. Н.* О путевых заметках К. Д. Ушинского во время поездки в Самарскую губернию летом 1861 года. — В сб.: «Доклады на научных конференциях». Т. 2. Ч. 2. Вып. 1. Ярославль, 1963, с. 93—101. (Ярославский пед. ин-т им. К. Д. Ушинского).
- Иванова Г. Д.* К. Д. Ушинский о роли и значении труда в воспитании. «Известия АПН РСФСР». Вып. 89, 1957, с. 129—148.
- История педагогики. Пособие для пед. ин-тов. Под. ред. Н. А. Константинова, Е. Н. Медынского и М. Ф. Шабаевой. М., 1955. 588 с. [Об Ушинском гл. 26.]
- Казанский Н. Г.* К. Д. Ушинский о путях развития научной педагогики. «Ученые записки Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена». Т. 139, 1957, с. 187—243.
- Кипшидзе Д. С.* К. Д. Ушинский о связи педагогики с физиологией. «Труды Тбилисского ун-та». Т. 55, 1954, с. 45—58 (на груз. яз.; резюме на русском языке, с. 58).
- Киришек И. К.* Д. Ушинский и чешская педагогика. «Советская педагогика», 1965, № 2, с. 109—113.
- Константинов Н. А.* и *Струминский В. Я.* Очерки по истории начального образования в России. Изд. 2. М., 1953. [Об Ушинском в гл. V.]
- Левшин А. И.* Классик и современник... (К 100-летию со дня смерти К. Д. Ушинского). «Народное образование», 1971, № 1, с. 112—120.
- Лордкипанидзе Д. О.* Классик русской педагогики — К. Д. Ушинский. М., 1954. 32 с. (Всесоюз. о-во по распространению полит. и науч. знаний).
- Лордкипанидзе Д. О.* Педагогические основы «Родного слова» К. Д. Ушинского. (К 100-летию со дня выхода в свет «Родного слова»). Тбилиси, 1964. 24 с.
- Лордкипанидзе Д. О.* Педагогическое учение К. Д. Ушинского. Тбилиси, 1948. 448 с.; изд. 2. М., 1950. 368 с.; изд. 3. М., 1954. 358 с.
- Лордкипанидзе Д. О.* «Человек как предмет воспитания» — венец русской классической педагогики. «Советская педагогика», 1968, № 1, с. 32—42.
- Медынский Е. Н.* Великий русский педагог К. Д. Ушинский. — В кн.: *Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский и М. Ф. Шабаева.* История педагогики. Учебник для педвузов. М., 1956, гл. 20; изд. 3. М., 1966, гл. 26.
- Медынский Е. Н.* Основы педагогической системы К. Д. Ушинского. — В кн.: *К. Д. Ушинский.* Собр. соч. Т. 1. М.—Л., 1948, с. 24—40.
- Педагогические идеи К. Д. Ушинского. М., «Знание», 1971. 79 с. (Нар. ун-т. Пед. фак.). Содерж.: *Азаров Ю. П.* Величайшее из искусств. — К. Д. Ушинский о методике воспитания. Статьи и отрывки.
- Плеханов А. В.* К. Д. Ушинский о роли труда в воспитании. «Школа и производство», 1966, № 1, с. 9—14.

- Потапов С. М.* К. Д. Ушинский о связи преподавания русского языка с жизнью. «Русский язык в школе», 1964, № 1, с. 82—87.
- Психологическое наследие К. Д. Ушинского. Под ред. Г. С. Костюка. Киев, 1963. 234 с. (на укр. яз.).
- Рябиничев П. А.* Гносеологические взгляды К. Д. Ушинского и его теория обучения. «Советская педагогика», 1953, № 3, с. 59—70.
- Смирнов А. А.* К столетию «Педагогической антропологии» К. Д. Ушинского. «Вопросы психологии», 1968, № 4, с. 3—17.
- Смирнов В. З.* Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX века. М., 1963. 312 с. Гл. VIII. Педагогическая деятельность и педагогические взгляды К. Д. Ушинского, с. 201—232.
- Снегов Н. К.* Учение К. Д. Ушинского о наглядности обучения. «Ученые записки Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена». Т. 118, 1955, с. 209—299.
- 100-летие «Родного слова». (По материалам общего собрания Акад. пед. наук РСФСР. Москва. Окт. 1964 г.) «Советская педагогика», 1965, № 1, с. 151—153.
- Струминский В. Я.* Великий русский педагог К. Д. Ушинский. М., 1961. 48 с. (Всесоюз. о-во по распространению полит. и науч. знаний).
- Струминский В. Я.* К вопросу о судьбе педагогического наследства К. Д. Ушинского. «Доклады Акад. пед. наук РСФСР», 1957, № 1, с. 75—78.
- Струминский В. Я.* О педагогическом наследстве К. Д. Ушинского. «Советская педагогика», 1957, № 1, с. 64—82.
- Струминский В. Я.* Основы и система дидактики К. Д. Ушинского. М., 1957. 216 с.
- Струминский В. Я.* Очерки жизни и педагогической деятельности К. Д. Ушинского. Биография. М., 1960. 348 с.
- Струминский В. Я.* [Примечания к статье В. И. Чернышева]. «Известия Акад. пед. наук РСФСР». Вып. 33. М., 1951, с. 142—150.
- Тавшишвили Г. К.* Д. Ушинский и грузинская педагогика. «Заря Востока» (Тбилиси), 1951, 3 января.
- Текучев А. В.* К. Д. Ушинский и наша современность. (К 100-летию со дня смерти). «Русский язык в школе», 1971, № 6, с. 65—70.
- Успенская А. Ф.* Литературно-художественное творчество К. Д. Ушинского для детей младшего и дошкольного возраста. «Ученые записки Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена», 1949, № 85.
- Френкель И. А.* К вопросу о философских основах психолого-педагогического учения К. Д. Ушинского. «Ученые записки Курского пед. ин-та». Т. 3, 1954, с. 58—73.
- Френкель И. А.* К. Д. Ушинский о преподавании естествознания в школе. «Естествознание в школе», 1955, № 6, с. 64—72.
- Френкель И. А.* Основные этапы идейно-теоретического развития великого русского педагога К. Д. Ушинского. «Ученые записки Курского пед. ин-та». Вып. 18, 1963, с. 3—147.
- Френкель И. А.* Проблема воспитания и развития в психолого-педагогических исследованиях К. Д. Ушинского. «Советская педагогика», 1955, № 12, с. 74—83.
- Харабуга Г. Д.* К. Д. Ушинский о физическом воспитании школьников. «Советская педагогика», 1962, № 2, стр. 88—95.

- Экгольм И. К.* Вопросы происхождения языка и мышления в труде К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания». «Советская педагогика», 1968, № 1, с. 43—52.
- Экгольм И. К.* Развитие мышления и речи учащихся в процессе начального обучения. «Ученые записки 1-го Московского пед. ин-та иностр. яз.». Т. 24, 1960, с. 212—261 [Об Ушинском с. 215, 217, 223, 233, 234, 240, 254, 255, 257—259.]
- Экгольм И. К.* Теория К. Д. Ушинского о языке и мышлении. «Советская педагогика», 1953, № 11, с. 90—105.
- Эскин М. И.* К. Д. Ушинский об учителе и его подготовке. «Ученые записки Ярославского пед. ин-та». Вып. 17, 1955, с. 3—38.
- Яковлев М. А.* Из педагогической деятельности К. Д. Ушинского в Смольном институте. «Советская педагогика», 1954, № 3, с. 110—115.

## Библиографические источники

- Библиографический перечень работ о К. Д. Ушинском (1857—1950 гг.). — В кн.: *К. Д. Ушинский*. Собр. соч. Т. 11. М. — Л., 1952, с. 565—636.
- Иванов А. Н.* Указатель литературы о К. Д. Ушинском, изданной в Ярославле. — В кн.: *А. Н. Иванов*. Константин Дмитриевич Ушинский в Ярославле. Ярославль, 1963, с. 452—458.
- Ильина В. А.* Литература по педагогическим наукам. М., 1950—1971. (Раздел: История педагогики).
- Пискунов А. И.* Библиография произведений Ушинского и литературы о нем. — В кн.: *А. И. Пискунов*. Советская историко-педагогическая литература. 1918—1957. М., 1960, с. 157—181.
- Хрусталева В. А.* Константин Дмитриевич Ушинский. Библиогр. указатель. (I. Труды К. Д. Ушинского, изданные за советский период. II. Хронологический указатель литературы о К. Д. Ушинском. 1951—1956 гг. III. Хронологический перечень диссертаций о К. Д. Ушинском. 1936—1956 гг.). «Советская педагогика», 1957, № 7, с. 148—153.

## Указатель имен\*

*Агаян, Газарос* (1840—1911), выдающийся армянский педагог-демократ и писатель, сторонник идей К. Д. Ушинского, автор лучших дореволюционных учебников армянского языка—181.

*Аксаков, Иван Сергеевич* (1823—1886), видный славянофил, публицист и поэт—13.

*Аксаков, Константин Сергеевич* (1817—1860), видный славянофил, публицист, историк, прозаик и поэт—13.

*Аксаков, Сергей Тимофеевич* (1791—1859), русский писатель, автор произведений «Семейная хроника», «Детские годы Багрова-внука» и др., отец И. С. и К. С. Аксаковых—245.

*Александр I* (1777—1825), российский император в 1801—1825 гг. — 8.

*Александр II* (1818—1881), российский император в 1855—1881 гг.; убит народовольцами 1 марта — 28, 36, 38, 46, 123.

*Алтынсарин, Ибрай* (1841—1889), выдающийся казахский педагог-просветитель, последователь К. Д. Ушинского, этнограф и писатель, автор первых учебных книг для казахских детей—182.

*Ананьев, Борис Герасимович* (1907—1972), советский психолог, профессор, действительный

член Академии педагогических наук СССР; вел исследования в области теории и истории общей, возрастной и педагогической психологии — 61, 70—71.

*Аристотель* (384—322 до н. э.), великий древнегреческий мыслитель, идеолог античного рабовладельческого общества; его труды, в которых прослеживаются материалистические и диалектические тенденции, охватывают все современные ему области знания; разработанная им система гармонического и природосообразного воспитания явилась вершиной античной педагогики, но предназначалась лишь для «свободнорожденных граждан» — 81, 140, 146, 237.

*Афанасьев, Александр Николаевич* (1826—1871), этнограф, собиратель и исследователь русского народного творчества, автор трудов «Поэтические воззрения славян на природу» и «Народные русские сказки» — 179.

*Белинский, Виссарион Григорьевич* (1811—1848), великий русский революционный демократ, философ-материалист, литературный критик и публицист, создатель революционно-демократического направления в педагогической мысли — 12—13, 16, 76, 113, 136.

*Белюстин, Иван Степанович* (отец Иоанн) (1820—1890), священ-

\* Составитель — П. И. Куликов.

- ник, публицист, автор педагогических статей, сотрудник «Журнала министерства народного просвещения» в 1860—1861 гг.; близко сошелся с К. Д. Ушинским в 1858 г., издав за границей книгу «Описание сельского духовенства в России», давшую повод высшим церковным властям для преследований ее автора —38—39, 42.
- Бенеке*, Фридрих Эдуард (1798—1854), немецкий психолог, философ-идеалист и педагог, представитель эмпирического направления в психологии —52, 55, 73, 83, 95.
- Беранже*, Пьер Жан (1780—1857), выдающийся французский поэт, создатель жанра сатирической песни, противник королевской власти и феодально-католической реакции —245.
- Бернар*, Клод (1813—1878), крупный французский физиолог, по философским воззрениям позитивист —56.
- Бёрнс*, Роберт (1759—1796), великий шотландский поэт-демократ, крестьянин-самоучка—245.
- Бисмарк*, Отто (1815—1898), государственный деятель и дипломат Пруссии и Германии, с 1862 г. министр-президент и министр иностранных дел Пруссии, в 1871—1890 гг. рейхсканцлер Германской империи; убежденный монархист и национал-шовинист; вел захватнические войны с Данией, Австрией, Францией для создания и укрепления единой Германской империи под гегемонией юнкерской Пруссии —232.
- Блонский*, Павел Петрович (1884—1941), приват-доцент психологии и философии Московского университета, преподаватель педагогики и психологии в Университете Шаньявского и на Высших женских педагогических курсах; после Октябрьской революции — активный участник строительства советской школы, видный теоретик педагогики и психологии, создатель, руководитель и профессор Академии коммунистического воспитания имени Н. К. Крупской —51.
- Боткин*, Василий Петрович (1811—1869), русский критик-искусствовед и публицист, примыкавший в первой половине 40-х гг. XIX в. к В. Г. Белинскому и А. И. Герцену, возглавлявшим борьбу против славянофилов; позднее перешел в лагерь реакции, стал защитником идеалистической «теории чистого искусства» —13.
- Бунаков*, Николай Федорович (1837—1904), известный русский педагог, последователь К. Д. Ушинского, теоретик и практик начального обучения, автор учебных книг «Азбука и уроки чтения», «В школе и дома» —181.
- Буслаев*, Федор Иванович (1818—1897), выдающийся русский филолог и искусствовед, профессор, академик (с 1881 г.), сторонник сравнительно-исторического метода изучения языка и литературы —180.
- Бюффон*, Жорж Луи Леклерк (1707—1788), французский естествоиспытатель, в работах которого нашли отражение взгляды о единстве растительного и животного мира, изменчивости видов под влиянием условий среды —62.
- Бюхнер*, Людвиг (1824—1899), немецкий физиолог, вульгарный материалист —52.

*Вахтеров, Василий Порфирьевич* (1853—1924), известный русский педагог, методист начального обучения, последователь К. Д. Ушинского, автор книги для классного чтения «Мир в рассказах для детей» и букваря; после Октябрьской революции вел преподавательскую работу — 181.

*Вессель, Николай Христианович* (1837—1906), русский педагог и публицист, сторонник педагогических идей К. Д. Ушинского, редактор журналов «Учитель» (1861—1864), «Педагогический сборник» (1864—1882), «Задуманное слово» (1885—1900), советник по педагогике при министерстве народного просвещения — 48.

*Вильгельм I Гогенцоллерн* (1797—1888), прусский король в 1861—1888 гг. и германский император с 1871 г. — 232.

*Водовозов, Василий Иванович* (1825—1886), известный русский педагог, методист начального обучения и литературы, последователь К. Д. Ушинского, с которым работал в Смольном институте; автор ряда учебных книг и методических пособий для учителей начальной и средней школ, книг для народного чтения — 31, 181.

*Водовозова, Елизавета Николаевна* (1844—1923), русский педагог, ученица и последовательница К. Д. Ушинского, писательница, автор труда «Умственное и нравственное развитие детей от первого проявления сознания до школьного возраста» (изд. 7, 1913) — 3—4, 31, 32, 37, 40, 152.

*Вундт, Вильгельм Макс* (1832—1920), немецкий психолог, фи-

лософ-идеалист, физиолог, один из основателей экспериментальной психологии — 95.

*Гегель, Георг Вильгельм Фридрих* (1770—1831), крупнейший немецкий философ, глубоко и всесторонне разработавший идеалистическую диалектику — 14, 20, 52, 55, 60—61, 63, 65, 66—67, 162.

*Гейне, Генрих* (1797—1856), великий немецкий поэт и публицист — 245.

*Гельвеций, Клод Адриан* (1715—1771), великий французский философ-материалист, идеолог революционной французской буржуазии XVIII в. — 72.

*Герbart, Иоганн Фридрих* (1776—1841), немецкий философ-идеалист, психолог и педагог; сделал попытку теоретически обосновать педагогику, опираясь на философию и психологию, разрабатывавшиеся им с позиций идеализма и метафизики — 52, 53, 55, 59, 60, 83, 95, 115, 140, 155, 163.

*Герцен, Александр Иванович* (1812—1870), великий русский революционный демократ, философ-материалист, публицист и писатель; создатель революционно-демократического направления в педагогической мысли — 12—13, 14, 29, 36, 39, 41, 45, 113, 136.

*Гизо, Франсуа Пьер* (1787—1874), французский буржуазный государственный деятель и историк — 108.

*Гогебашвили, Яков Семенович* (1840—1912), основоположник прогрессивной педагогики в Грузии, последователь К. Д. Ушин-

- ского, публицист, детский писатель, автор учебников для грузинских народных школ, методических пособий, работ по проблемам воспитания, образования и обучения — 181.
- Гоголь*, Николай Васильевич (1809—1852), великий русский писатель, основоположник критического реализма в русской литературе — 76, 118, 128, 220, 228, 242.
- Головнин*, Александр Васильевич (1821—1886), министр народного просвещения в 1862—1866 гг. — 41, 44.
- Гомер* (между XII—VIII вв. до н. э.), легендарный древнегреческий поэт, создатель эпических поэм «Илиада» и «Одиссея» — 187.
- Гончаров*, Иван Александрович (1812—1891), выдающийся русский писатель — 245.
- Грановский*, Тимофей Николаевич (1813—1855), выдающийся русский ученый-просветитель, профессор всеобщей истории (преимущественно средних веков) в Московском университете, враг крепостничества; примыкал к В. Г. Белинскому и А. И. Герцену в борьбе со славянофилами — 13—14, 15, 21.
- Гречулевич* (отец Василий), протоиерей, в 1860—1874 гг. законоучитель в Смольном институте, крайний религиозный фанатик, ярый реакционер, враг всех прогрессивных начинаний К. Д. Ушинского — 40, 42.
- Грос*, Карл (1861—1946), немецкий психолог, автор трудов по детской психологии, главным образом по теории игры — 185.
- Гумбольдт*, Александр Фридрих (1769—1859), выдающийся немецкий естествоиспытатель и географ, один из основоположников современной географии растений, геофизики и гидрографии — 65.
- Дарвин*, Чарлз Роберт (1809—1882), великий английский ученый, создатель материалистического эволюционного учения о живой природе, происхождении видов путем естественного и искусственного отбора — 62, 63, 64—65, 78, 150, 163, 226.
- Декарт (Картезий)*, Рене (1596—1650), выдающийся французский философ-дуалист, физик, математик и естествоиспытатель — 52, 53, 58—59.
- Демидов*, Павел Григорьевич (1738—1821), основатель Ярославского Демидовского лицея — 15.
- Демидов*, Павел Григорьевич (1809—1858), потомственный почетный попечитель Ярославского Демидовского лицея с 1848 г., внук брата его основателя — 24—25.
- Державин*, Гаврила Романович (1743—1816), выдающийся русский поэт — 128, 245.
- Джемс*, Уильям (1842—1910), американский философ, психолог и педагог, стоявший на позициях субъективного идеализма, один из основателей прагматизма и прагматистской педагогики — 118.
- Добролюбов*, Николай Александрович (1836—1861), выдающийся русский литературный критик и публицист, философ-материалист и революционный демократ; создатель революционно-демократического направле-



- ния в педагогической мысли — 29, 113, 136.
- Дьюи, Джон* (1859—1952), американский философ-идеалист, социолог, педагог и психолог, основатель инструментализма (разновидности прагматизма в философии) и прагматистской педагогики — 118.
- Жуковский, Василий Андреевич* (1783—1852), выдающийся русский поэт, переводчик «Одиссеи» Гомера, стихов Шиллера, Байрона и других западноевропейских поэтов — 128, 245.
- Иван (Иоанн) III* (1440—1505), великий князь московский и всея Руси с 1462 г., крупный государственный деятель, при котором завершено в основном создание единого Русского государства и окончательно сброшено татаро-монгольское иго — 128.
- Иван (Иоанн) IV Грозный* (1530—1584), великий князь всея Руси с 1533 г., русский царь с 1547 г.; при нем укрепилось централизованное государство с единой самодержавной властью, усилилось закрепощение крестьянства — 128, 129.
- Кавелин, Константин Дмитриевич* (1818—1885), русский буржуазно-либеральный публицист, историк, юрист; в 40-е гг. XIX в. примыкал к правому крылу западников в борьбе со славянофилами; поддерживал царское правительство в проведении реформ и преследовании революционеров — 13.
- Калинин, Михаил Иванович* (1875—1946), выдающийся деятель Коммунистической партии и Советского государства, председатель ВЦИК (1919—1922), ЦИК СССР (1922—1938), Президиума Верховного Совета СССР (с 1938 г.), член Политбюро ЦК ВКП (б) с 1926 г. — 6.
- Кант, Иммануил* (1724—1804), основоположник философии немецкого классического идеализма конца XVIII—начала XIX в.; создатель научной гипотезы о естественном возникновении солнечной системы из распыленной в космосе материи и дальнейшем ее развитии, пробившей брешь в господствовавшем тогда метафизическом понимании природы; признавая объективное существование материи, отрицал возможность познания сущности вещей, утверждал приоритет сознания, якобы вносящего закономерность в природу — 52, 53, 58—59, 64, 68, 72, 83, 161—162.
- Каптерев, Петр Федорович* (1849—1922), известный русский либерально-буржуазный педагог и психолог, автор ряда крупных работ по теории и истории педагогики, детской и педагогической психологии — 53.
- Каракозов, Дмитрий Владимирович* (1840—1866), член революционного тайного общества Н. А. Ишутина, крестьянский демократ, враг самодержавия, совершил 4 апреля 1866 г. неудавшееся покушение на Александра II и был казнен — 46.
- Карамзин, Николай Михайлович* (1766—1826), выдающийся русский писатель, историк — 128.
- Катилина, Луций Сергий* (108—62 до н. э.), древнеримский политический деятель периода упадка и разложения рабовла-

- дельческой демократии, организатор неудавшегося заговора против аристократической республики—238.
- Катков*, Михаил Никифорович (1818—1887), русский реакционный публицист, славянофил, монархист, редактор «Московских ведомостей», журнала «Русский вестник»; усердно поддерживал «просветительную» политику министра-мракобеса Д. Толстого—114.
- Киреевский*, Иван Васильевич (1806—1856), один из основоположников славянофильства, философ-мистик, публицист—13.
- Киреевский*, Петр Васильевич (1808—1856), славянофил, фольклорист, собиратель народных песен—13.
- Кольцов*, Алексей Васильевич (1809—1842), выдающийся русский поэт-демократ—242, 243, 245.
- Коменский*, Ян Амос (1592—1670), великий чешский педагог-демократ и общественный деятель; своими многочисленными педагогическими трудами и учебниками («Великая дидактика», «Мир чувственных вещей в картинках» и мн. др.) оказал огромное влияние на развитие мировой прогрессивной педагогики и школьной практики, его дидактическое учение в значительной мере используется и в современной теории обучения—181.
- Конт*, Огюст (1798—1857), французский философ-позитивист, агностик—60—61.
- Корф*, Николай Александрович (1834—1883), известный русский педагог и методист начального обучения, последователь К. Д. Ушинского, автор книги для классного чтения в народных школах «Наш друг», разработал систему организации учебной работы в одноклассной начальной школе—49—50, 181, 231—232.
- Краевский*, Андрей Александрович (1810—1889), русский публицист умеренного буржуазно-либерального направления, издатель журнала «Отечественные записки» (1839—1884) и газеты «Голос» (1863—1884)—35.
- Крупская*, Надежда Константиновна (1869—1939), выдающийся деятель Коммунистической партии и Советского государства, крупнейший педагог-марксист и организатор народного образования—182.
- Крылов*, Иван Андреевич (1769—1844), великий русский баснописец, писатель и драматург—227, 242, 243, 245.
- Ламарк*, Жан Батист Пьер Антуан (1744 — 1829), выдающийся французский естествоиспытатель, гениальный предшественник Ч. Дарвина, создатель материалистической теории эволюции растений и животных—62.
- Лейбниц*, Готфрид Вильгельм (1646—1716), великий немецкий математик, независимо от Ньютона открывший основы дифференциального и интегрального исчисления; философ-идеалист—62.
- Ленин*. Владимир Ильич (1870—1924)—5, 28, 36, 45, 59, 67—68, 71, 95, 162, 209—210.

- Лермонтов, Михаил Юрьевич* (1814—1841), великий русский поэт—242, 245.
- Лессинг, Готхольд (Готгольд) Эфраим* (1729—1781), великий немецкий мыслитель, литературный критик и писатель, главный деятель немецкого Просвещения XVIII в., выступавший против феодализма и вмешательства религии в область науки; основоположник новой немецкой литературы—245.
- Линней, Карл* (1707—1778), выдающийся шведский естествоиспытатель, создавший классификацию животных и растений, сторонник теории постоянства видов в природе, против чего выступил еще до Ч. Дарвина Ж. Ламарк — 62.
- Локк, Джон* (1632—1704), английский просветитель, философ-материалист, выступивший против учения Декарта о врожденных идеях и разработавший сенсуалистическую теорию познания; один из основателей эмпирической психологии, убежденный противник схоластики и догматизма в обучении; утверждал природное равенство возможностей у всех детей к воспитанию и обучению, сторонник реальных знаний; созданная им система воспитания джентльмена предназначалась для состоятельных слоев общества — дворян и буржуазии — 52, 53, 60, 67.
- Ломоносов, Михаил Васильевич* (1711—1765), гениальный русский ученый-энциклопедист, мыслитель-материалист, основоположник современного естествознания, поэт, заложивший основы литературного языка, выдающийся поборник и организатор отечественного просвещения—233.
- Лордкипанидзе, Давид Онисимович* (р. 1905), советский педагог, профессор, член-корреспондент Академии педагогических наук СССР, заслуженный деятель науки Грузинской ССР, разрабатывает проблемы дидактики, теории и истории педагогики, автор работ о К. Д. Ушинском — 10, 224.
- Лотце, Рудольф Герман* (1817—1881), немецкий физиолог и философ-идеалист, сторонник учения Г. Лейбница — 163.
- Львовский, Сильвестр Иванович* (1819—1903), и. о. профессора политической экономии, статистики и науки о торговле в Ярославском Демидовском лицее (1846—1849); вынужден был покинуть лицей вместе с К. Д. Ушинским, заподозренный в «неблагонадежности» и «нежелательном влиянии на студентов» — 25.
- Маркс, Карл* (1818—1883)—63, 71, 159.
- Микеланджело Буонарроти* (1475—1564), гениальный итальянский скульптор, живописец, архитектор и поэт эпохи Возрождения — 237
- Милль, Джон Стюарт* (1806—1873), английский буржуазный политический деятель, экономист, философ-позитивист, сторонник субъективизма, видный представитель индуктивной логики — 52, 53.
- Михайлов, Михаил Ларионович* (1829—1865), русский поэт и публицист, революционный демократ, соратник Н. Г. Чернышевского; вместе с Н. В. Шелгуновым написал революционную прокламацию «К молодому поколению», за что в 1861 г.

- был сослан на каторгу и там погиб — 38.
- Модзалевский*, Лев Николаевич (1837—1896), известный русский педагог, современник, друг и последователь К. Д. Ушинского, преподавал русский язык и литературу, работал инспектором школ на Кавказе, автор трудов по истории русской педагогики, о Я. А. Коменском; популяризатор наследия К. Д. Ушинского, участвовал в подготовке его учебной книги «Родное слово» — 31, 43—44, 45, 47.
- Молешотт*, Якоб (1822—1893), известный физиолог родом из Голландии, представитель вулгарного материализма — 52, 73, 149
- Наполеон I Бонапарт* (1769—1821), император Франции в 1804—1814 и в 1815 гг.; его преобразовательная деятельность и захватнические войны служили интересам крупной французской буржуазии — 232.
- Насыри*, Каюм (1825—1902), крупный татарский ученый-филолог, этнограф и историк, зачинатель татарской детской литературы, просветитель и педагог, последователь К. Д. Ушинского, автор первых учебников на татарском языке и пособий для учителей татарских школ — 182.
- Некрасов*, Николай Алексеевич (1821—1877), великий русский поэт, революционный демократ, издатель журнала «Современник» (1847—1866) — 244—245.
- Нибур*, Бартольд Георг (1776—1831), видный немецкий историк античности, автор трехтомной «Римской истории» — 16.
- Никитенко*, Александр Васильевич (1805—1877), историк русской литературы, преподаватель Смольного и Екатерининского институтов, профессор и академик; в 1847—1848 гг. сотрудник Н. А. Некрасова по редактированию «Современника»; в 60-х гг. XIX в. находился в лагере, враждебном передовому движению — 35.
- Никитин*, Иван Саввич (1824—1861), известный русский поэт-демократ — 242, 245.
- Николай I* (1796—1855), российский император в 1825—1855 гг. — 8—9, 12, 14, 24, 38.
- Пальмер*, Христиан (1811—1875), немецкий протестантско-евангелический теолог и педагог, автор книги «Евангелическая педагогика» — 73.
- Паульсон*, Иосиф Иванович (1825—1898), русский педагог, методист начального обучения, один из организаторов Петербургского педагогического общества (1859) и Фребелевского общества (1871), основатель и редактор-издатель журнала «Учитель» (1861—1870) — 231.
- Песталоцци*, Иоганн Генрих (1746—1827), великий швейцарский педагог-демократ, один из основоположников дидактики начального обучения и теории трудовой школы; его учение оказало огромное влияние на развитие начальной школы во многих странах — 200.
- Петр I* (1672—1725) — русский царь с 1682 г., первый российский император (с 1721 г.), идеолог абсолютизма, крупнейший государственный деятель — 13, 30.
- Пирогов*, Николай Иванович (1810—1881), великий русский

хирург и анатом, основоположник военно-полевой хирургии, просветитель-демократ, попечитель Одесского (1856—1858) и Киевского (1858—1861) учебных округов — 29—30, 54, 136, 144—147.

*Писарев, Дмитрий Иванович* (1840—1868), выдающийся русский литературный критик и публицист, революционный демократ, философ-материалист; вопросы воспитания рассматривал со своих общественно-политических и философских позиций — 9.

*Платон (Аристокл)* (427—347 до н. э.), древнегреческий философ, создатель объективно-идеалистического направления в философии, идеолог афинской аристократии; разработанная им педагогическая система предназначалась для воспитания «свободнорожденных» для жизни в идеальном рабовладельческом олигархическом государстве — 55, 82, 140.

*Пугачевский, Яков Павлович* (1822—1896) — русский педагог, друг и последователь К. Д. Ушинского, учитель естественной истории и физики в Гатчинском сиротском институте с 1848 г. и в Смольном институте с 1860 г. — 31.

*Путятин, Ефим Васильевич* (1806—1883), вице-адмирал, дипломат, министр народного просвещения в июне—декабре 1861 г., член Государственного совета в 1883 г. — 34, 38—39.

*Пушкин, Александр Сергеевич* (1799—1837), великий русский поэт и прозаик, основоположник новой русской литературы — 128, 242, 243, 245.

*Радищев, Александр Николаевич* (1749—1802), основоположник революционного направления русской общественной мысли, враг самодержавия и крепостничества, философ-материалист, просветитель, писатель; первым в России осветил вопросы просвещения с позиций революционной идеологии и материализма — 113.

*Радонежский, Александр Анемподистович*, русский педагог реакционного направления, автор книг для классного чтения в народной школе и по литературе для гимназий; соавтор А. Г. Филонова по составлению «Книги для первоначального чтения», подвергнутой К. Д. Ушинским критике в статье «Цветы московской педагогики на петербургской почве» (1866) — 245.

*Рафаэль Санти* (1483—1520), великий итальянский живописец эпохи Возрождения — 237, 238.

*Редкин, Петр Григорьевич* (1808—1891), русский общественный деятель и просветитель, правовед, историк философии и педагог, профессор Московского (1835—1848) и Петербургского (1863—1878) университетов; в 40-х гг. был близок к кружку А. И. Герцена; сотрудник ряда педагогических журналов («Журнал для воспитания», «Учитель» и др.), издатель журнала «Новая библиотека для воспитания»; один из основателей Петербургского педагогического общества (1859) и Фребелевского общества (1871) — 13, 14—15.

*Рехневский, Юлий Семенович* (1824—1887), друг К. Д. Ушинского, вместе с ним учился в Московском университете, журналист и публицист, помощник

- К. Д. Ушинского по редактированию «Журнала министерства народного просвещения» в 1860—1861 гг. — 11—12, 14, 15—17, 181.
- Риттер*, Карл (1779—1859), немецкий географ, основатель сравнительного землеведения, профессор Берлинского университета, развивавший теорию об определяющем влиянии природно-географической среды на формирование нравов, быта и характера народов, на организацию человеческого общества — 65.
- Рубинштейн*, Моисей Матвеевич (1878—1953), советский психолог и педагог, профессор; разрабатывал проблемы педагогической и возрастной психологии, автор ряда работ по педагогике и истории педагогики — 52.
- Руссо*, Жан Жак (1712—1778), великий французский философ, писатель, просветитель-демократ, сыгравший большую роль в идеологической подготовке Французской буржуазной революции XVIII в.; в педагогике выдвинул идею «свободного воспитания», имевшую антифеодалную направленность; автор социально-педагогического романа «Эмиль, или О воспитании» — 186, 189.
- Самарин*, Юрий Федорович (1819—1876), видный славянофил, умеренный либерал, участвовал в подготовке и проведении реформ 1861 г. — 13.
- Семевский*, Василий Иванович (1848—1916), русский историк народнического направления, автор ценных фактическим материалом работ по истории крестьянства и революционного движения в России XVIII — первой половины XIX в., в частности дела петрашевцев—44.
- Семевский*, Михаил Иванович (1837—1892), русский публицист и писатель, издатель исторического журнала «Русская старина», друг К. Д. Ушинского, преподавал историю в Смольном институте до ухода оттуда К. Д. Ушинского (1862)— 41, 43.
- Семенов*, Дмитрий Дмитриевич (1834—1902), известный русский педагог, последователь К. Д. Ушинского, вместе с ним вел педагогическую работу в Смольном институте, автор учебной книги «Дар слова» и работ по методике преподавания родного языка, географии и истории в начальной школе, по педагогике и истории педагогики, редактор журнала «Детское чтение» (1888—1891), автор шеститомного труда «Отечественное воспитание» — 31.
- Сеченов*, Иван Михайлович (1829—1905), великий русский естествоиспытатель, мыслитель-материалист, основоположник русской физиологической школы, создатель естественнонаучного направления в психологии—62, 64, 226.
- Скребицкий*, Александр Ильич (1827—1915), друг К. Д. Ушинского, врач, автор работ по глазным болезням, содействовал открытию воспитательных заведений для слепых детей— 44.
- Спенсер*, Герберт (1820—1903), английский буржуазный философ-позитивист, социолог и психолог, видный представитель органической школы в социологии, переносящей биологическое

- учение о борьбе за существование на историю человеческого общества; его педагогические взгляды отличались узким практицизмом и утилитаризмом, были направлены на подготовку «серьезных дельцов» — 52, 78, 80, 83, 95, 138, 142, 163.
- Спиноза*, Барух (Бенедикт) (1632—1677), выдающийся голландский философ, один из крупнейших представителей метафизического материализма, в теории познания был сторонником рационализма и считал высшим источником и критерием знания разум — 53, 58—59.
- Строганов*, Сергей Григорьевич (1794—1882), попечитель Московского учебного округа в 1835—1847 гг., член Государственного совета (с 1847 г.) — 17.
- Струминский*, Василий Яковлевич (1880—1967), советский педагог, профессор, член-корреспондент Академии педагогических наук РСФСР, исследователь проблем истории русской педагогики, автор ряда работ о К. Д. Ушинском, подготовитель его одиннадцатитомного Собрания сочинений (1948—1952) и четырехтомного «Архива К. Д. Ушинского» (1959—1962) — 5.
- Тер-Гевондян*, Никогайос (1848—1920), крупнейший армянский педагог-демократ, последователь Х. Абовяна и К. Д. Ушинского, автор ряда учебников по родному языку для армянских школ — 181.
- Тимковский*, Илья Федорович (1772—1853), прогрессивный русский педагог, юрист, филолог, профессор Харьковского университета и визитатор Харьковского учебного округа, директор Новгород-Северской гимназии, в которой учился К. Д. Ушинский — 10.
- Тихомиров*, Дмитрий Иванович (1844—1915), известный русский педагог, последователь К. Д. Ушинского, автор трудов по методике начального обучения, букваря, учебной книги «Вешние всходы» — 181.
- Толстой*, Дмитрий Андреевич (1823—1889), реакционный государственный деятель царской России, с 1847 г. работал чиновником особых поручений в департаменте духовных дел иностранных исповеданий министерства внутренних дел, вице-директором этого департамента; с 1865 г. обер-прокурор святейшего синода и одновременно в 1866—1880 гг. министр народного просвещения, затем министр внутренних дел — 46—47, 48, 50, 150, 155, 156.
- Толстой*, Лев Николаевич (1828—1910), великий русский писатель; автор многих педагогических работ, содействовал открытию сельских школ в Крапивенском уезде Тульской губ., учительствовал в открытой им Яснополянской сельской школе (1859—1862); издатель педагогического журнала «Ясная Поляна» (1862), автор учебных книг «Азбука», «Новая азбука», «Книга для чтения»; его педагогическая деятельность имела большое прогрессивное значение — 29, 44.
- Тургенев*, Иван Сергеевич (1818—1883), великий русский писатель — 27, 242, 245.
- Тютчев*, Федор Иванович (1803—1873), известный русский поэт — 245.

- Уваров, Сергей Семенович* (1786—1855), реакционный государственный деятель царской России, сенатор, в 1818—1855 г. президент Академии наук, в 1834—1849 гг. министр народного просвещения; выдвинул «теорию официальной народности» («православие, самодержавие и народность»), служившую идеологическим оружием самодержавно-крепостнического строя — 9, 25, 35, 156.
- Ушинская, Любовь Степановна* (ум. в 1835), мать К. Д. Ушинского — 7.
- Ушинский, Дмитрий Григорьевич*, отец К. Д. Ушинского, мелкопоместный дворянин, участник Отечественной войны 1812 г., офицер в отставке; служил чиновником в Туле, Вологде, Полтаве и с 1832 г. уездным судьей в Новгороде-Северском (Черниговская губ.) — 7, 10.
- Ушинский, Сергей Дмитриевич* (р. 1829), младший брат К. Д. Ушинского — 7.
- Фейербах, Людвиг Андреас* (1804—1872), выдающийся немецкий философ-материалист и атеист, один из предшественников марксизма — 63, 64, 67—68.
- Филонов, Андрей Григорьевич* (1831—1908), русский реакционный педагог-филолог, враг педагогической системы К. Д. Ушинского, автор учебных книг для начальных и средних школ — 48—49, 245.
- Фонвизин, Денис Иванович* (1745—1792), выдающийся русский драматург, писатель-сатирик, один из виднейших русских просветителей XVIII в. — 126.
- Фохт (Фогт), Карл* (1817—1895), немецкий естествоиспытатель, представитель вульгарного материализма — 52, 66, 149.
- Фребель (Фрёбель), Август Вильгельм Фридрих* (1782—1852), прогрессивный немецкий педагог, теоретик дошкольного воспитания, разработавший идею детского сада; предложенная им система игр («даров») для детского сада не была свободна от формализма, заменявшего непосредственное ознакомление ребенка с жизнью лжедидактизмом и ограничивавшего свободное творчество — 246.
- Фрёлых, директор женской педагогической школы в Берне* (Швейцария) в середине XIX в. — 246, 248.
- Фролов, Николай Григорьевич* (1812—1855), географ и этнограф, член Русского географического общества; издатель географических сборников «Магазин земледения и путешествий», опубликовал сочинение А. Гумбольдта «Космос» — 26.
- Хомяков, Алексей Степанович* (1804—1860), один из видных теоретиков славянофильства, философ-богослов, публицист и поэт — 13.
- Цезарь (Юлий Цезарь), Гай* (100—44 до н. э.), выдающийся древнеримский писатель, полководец и политический деятель: к концу жизни сосредоточил в своих руках всю полноту государственной власти — пожизненного диктатора, цензора и трибуна; убит в результате заговора сенаторской аристократии — 238.
- Цицерон, Марк Туллий* (106—43 до н. э.), выдающийся древне-



римский оратор, писатель и политический деятель, идеолог рабовладельческой аристократической республики — 238.

*Чернышевский*, Николай Гаврилович (1828—1889), вождь русского революционно-демократического движения 60-х гг. XIX в., философ-материалист, предшественник русской социал-демократии, ученый, литературный критик, публицист и писатель, создатель революционно-демократического направления в педагогической мысли — 29, 36, 39, 47, 63—64, 65, 67—68, 113, 136, 223—224.

*Шевченко*, Тарас Григорьевич (1814—1861), великий украинский народный поэт и художник, основоположник новой украинской литературы и родоначальник украинской реалистической живописи; революционный демократ, идейный соратник Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова — 242.

*Шелгунов*, Николай Васильевич (1824—1891), видный русский публицист и общественный деятель, революционный демократ, соратник Н. Г. Чернышевского; совместно с М. Л. Михайловым написал революционную прокламацию «К молодому поколению»; автор работ по истории, политике, экономике, вопросам народного образования, литературной критике, популяризатор естествознания — 29, 38, 47, 155—156.

*Шеллинг*, Фридрих Вильгельм (1775—1854), немецкий фило-

соф, объективный идеалист; к концу жизни откровенный мистик и враг науки — 55.

*Шиллер*, Фридрих (1759—1805), великий немецкий поэт и драматург — 243.

*Шмидт*, Карл (1819—1864), известный немецкий педагог, в начале гегельянец, к концу жизни впал в крайнюю религиозность, автор трудов по педагогике и истории педагогики — 73, 132.

*Шопенгауэр*, Артур (1788—1860), немецкий реакционный философ-идеалист, волюнтарист, враг исторического прогресса и демократии; отрицал объективную закономерность в природе и обществе, возможность научного познания — 60, 65, 72.

*Энгельс*, Фридрих (1820—1895) — 8—9, 28, 116, 137, 159.

*Эфендисв*, Рашид-бек Исмаил-оглы (1869—1942), крупный азербайджанский просветитель, педагог, поэт и писатель, последователь К. Д. Ушинского, автор лучших светских учебных книг для классного чтения в азербайджанских начальных школах—«Детский сад» (1898) и «Детский мир» (1901); после Октябрьской революции преподавал русский язык в педтехникуме и вел научную работу в Азербайджанском филиале Академии наук СССР — 181—182.

*Юм*, Давид (1711—1776), английский философ-агностик, представитель субъективного идеализма, экономист и историк — 160—163.

# Оглавление

Введение

3

Глава 1

**Жизнь и педагогическая деятельность К. Д. Ушинского  
(1824—1870)**

Годы учения

7

В Ярославском лицее

20

В Санкт-Петербурге

25

Поездка за границу. Последние годы жизни

41

Глава 2

**Антропологизм К. Д. Ушинского и его значение  
в развитии науки о воспитании**

Философские основы педагогики

52

Наследственность, среда и воспитание в их воздействии  
на человека

72

Педагогика в ее обширном смысле

82

Глава 3

**Труд как фактор жизни и воспитания**

Труд — высшая форма человеческой деятельности

99

Подготовка к труду как цель воспитания

106

Глава 4

**Идея народности в воспитании**

Народность — проявление созидательной силы народа

113

Основные пути создания народной школы

122

Г л а в а 5  
**Проблемы образования и обучения в школе**

Общее образование как основа формирования личности	134
Роль и место родного языка в образовании и обучении	160
Природосообразность обучения. Его развивающий и воспитывающий характер	182
Влияние личности учителя	208

Г л а в а 6  
**Основы нравственного и эстетического воспитания**

Нравственное развитие как задача воспитания	220
Эстетическое воспитание как часть духовного развития человека	235

**Библиография**  
250

**Указатель имен**  
258

*Николай Кириллович Гончаров*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
СИСТЕМА  
К. Д. УШИНСКОГО

Редактор *П. И. Куликов*. Художник *Б. Александров*.  
Худож. редактор *А. М. Головченко*. Технич. редактор  
*И. Н. Ищеева*. Корректор *В. Н. Рейбекель*.

А 10636. Сдано в набор 23/IV 1973 г. Подписано к печати 29/VIII 1973 г.  
Формат бумаги 84×108<sup>1</sup>/<sub>32</sub>. Бумага типографская № 2. Печ. л. 8,5 (14,28).  
Уч.-изд. л. 14,88. Тираж 25 000 экз. (план 1973 г. № 1). Заказ 502. Цена 1 р. 05 к.

Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук СССР  
и Государственного комитета Совета Министров СССР  
по делам издательств, полиграфии и книжной торговли.  
Москва, 107066, Лефортовский пер., 8.

Полиграфическое объединение «Полиграфист» Управления издательств, поли-  
графии и книжной торговли Мосгорисполкома. Москва, ул. Макаренко, 5/16.