

## **К.Д. УШИНСКИЙ – ОСНОВОПОЛОЖНИК НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ<sup>1</sup>**

Имя Константина Дмитриевича Ушинского (1824-1870) как педагога-мыслителя, теоретика народной школы, автора замечательных учебников вошло в историю отечественной педагогики еще в конце прошлого столетия. С начала XX в. его называют национальным воспитателем, народным педагогом, родным учителем, педагогом-гражданином. Все эти эпитеты, добавляемые к имени К.Д. Ушинского, не являются преувеличениями, свойственными многим юбилейным статьям. Он действительно был и остается самым выдающимся среди русских педагогов, внесшим ценнейший вклад как в научную разработку теоретических проблем воспитания, так и в дело совершенствования практики русской народной школы.

К.Д. Ушинский не был, как известно, первым в России, кто задумывался над различными вопросами воспитания детей, организации работы школ. Интересные мысли по этим вопросам высказывали М.В. Ломоносов и И.И. Бецкой, А.Н. Радищев и Н.И. Новиков, революционные демократы 40—60-х годов XIX в. и Н.И. Пирогов. Однако для всех этих замечательных представителей русского, народа, имена которых украшают историю отечественной науки и культуры, обращение к вопросам воспитания было связано, как правило, с рассмотрением более широких социальных проблем. Исследования теоретических проблем воспитания составляли смысл и суть всей деятельности К. Д. Ушинского в течение последних 15 лет его жизни. Он был первым профессиональным педагогом-теоретиком в России, заложившим основы построения научной педагогики, опирающейся на разносторонние знания о человеке, его телесной организации и духовной жизни. За последние десятилетия во всем мире получили широкое распространение идеи педагогической антропологии, предметом которой является изучение развивающегося человека как объекта и субъекта воспитания. По этим вопросам имеется уже богатейшая литература, появились капитальные обобщающие труды (например, Н. Roth. *Paedagogische Anthropologie. Bde I—II*, Hermann Schrodell Verlag KG, Hanover, 1969—1971; имеется обширная библиография). И хотя западные авторы «забывают» об этом упомянуть, мы можем с гордостью констатировать, что родоначальником педагогической антропологии явился именно К.Д. Ушинский, указавший путь научной разработки педагогических проблем. Он поставил и для своего времени на научном уровне решил вопрос о целостном формировании человеческой личности в процессе воспитания.

Исследуя предмет педагогического воздействия — развивающегося человека, К.Д. Ушинский внес существенные коррективы в трактовку принципа природосообразности воспитания, который связывался в то время преимущественно с физическим и психическим развитием человека. Он показал, что само развитие человека определяется в значительной степени совокупностью таких факторов, как специфические особенности истории каждого народа, его культуры, языка, искусства, трудовой деятельности. Ссылаясь на гениальную по своей простоте и прозрачности мысль Ф. Бэкона о том, что только знание природы позволит человеку управлять ею, К.Д. Ушинский сделал

---

<sup>1</sup> Советская педагогика. 1974. № 2. С. 7-17.

соответствующий вывод и относительно воспитания. Чтобы найти нужные средства воспитания, правильно оценить их, педагогика должна знать объект воспитательного воздействия, или, как говорит сам педагог, она должна познать человека как предмет воспитания. А в этом ей могут и должны помочь данные всех тех наук, которые изучают телесную и душевную природу человека, «притом не в мечтательных, но в действительных явлениях» (К.Д. Ушинский. Собр. соч. Т. 8. М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948— 1952. С. 22). Высказав эту основополагающую для научной разработки вопросов воспитания мысль, К.Д. Ушинский перечисляет те науки о человеке, которые называет антропологическими. К ним относятся: «анатомия, психология, физиология и патология человека, логика, филология, география, изучающая землю, как жилище человека, и человека, как жильца земного шара, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания в тесном смысле этого слова. Во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства *предмета воспитания*, т. е. человека» (Там же).

Таким образом, К.Д. Ушинский более ста лет назад не только поставил проблему связи педагогики с другими науками, но и правильно понял ее сущность, состоящую в сопоставлении и критическом осмыслении фактов, добытых всеми антропологическими науками, с педагогической точки зрения.

Из всех антропологических наук, которые обеспечивают педагогику знанием фактов, характеризующих физическое и духовное развитие человека, К.Д. Ушинский выше всех ценил психологию и физиологию. При этом его несомненной заслугой было то, что он сумел правильно определить их соотношение с педагогикой, избежав односторонности Гербарта и Бенеке, которые дедуцировали все положения педагогики из психологии, превращая педагогику в прикладную психологию. Он же ставил своей задачей изучение тех психологических и физиологических явлений, «которые имеют наибольшее значение для педагогической деятельности», пользовался данными психологии и физиологии, «имея в виду одно — объяснить, сколь возможно, те психические и психофизические явления, с которыми имеет дело воспитатель» (Там же. С. 42,43).

Резюмируя сказанное, можно утверждать, что разработкой идей педагогической антропологии К.Д. Ушинский дал возможность педагогике подняться на новую ступень развития, вывел ее на уровень подлинной науки, освободив, с одной стороны, от голого эмпиризма и педагогического традиционализма, а с другой — от «мечтательной» умозрительности, столь свойственной мировой педагогике XIX столетия и над которой иронизировали прогрессивные русские мыслители той эпохи. Разрабатывая педагогические проблемы, он исходил из того, что задачей воспитания является формирование целостного человека, всесторонне и гармонически развитого, подготовленного к жизни в обществе, к активной трудовой деятельности. Сама трактовка понятия «воспитание» имеет для педагогической науки методологическое значение, ибо от того, какой смысл вкладывается в это понятие, зависит подход к целям, задачам, содержанию и методам педагогической деятельности.

Приходится, к сожалению, констатировать, что вследствие неупорядоченности и недостаточной четкости педагогической терминологии и в настоящее время еще нередко наблюдается смешение двух понятий: «воспитания» как специально организованной и

систематически осуществляемой деятельности, имеющей целью всестороннее развитие человеческой личности, и «воспитания» как употребляющегося в разговорной речи неадекватного синонима социального формирования человека, факторами которого являются самые разнообразные влияния окружающей общественной среды, как положительные, так нередко и отрицательные, которые в процессе воспитания должны использоваться как его средства или преодолеваются с помощью целенаправленных воспитательных воздействий.

К.Д. Ушинский еще в 60-е годы XIX в. ясно различал эти два понятия, обозначая их как преднамеренное и непреднамеренное воспитание. Столь же ясно он понимал и их взаимосвязь и важнейшую роль «преднамеренного» воспитания в становлении человеческой личности, о чем так хорошо сказано в предисловии к его итоговому труду «Человек как предмет воспитания»: «Воспитание, в тесном смысле этого слова, как *преднамеренная* воспитательная деятельность — школа, воспитатель и наставники *ex officio* — вовсе не единственные воспитатели человека и что столь же сильными, а может быть, и гораздо сильнейшими воспитателями его являются воспитатели *непреднамеренные*: природа, семья, общество, народ, его религия и его язык, словом, природа и история в обширнейшем смысле этих обширных понятий. Однако же и в самых этих влияниях, неотразимых для дитяти и человека совершенно неразвитого, многое изменяется самим же человеком в его последовательном развитии, и эти изменения выходят из предварительных изменений в его собственной душе, на вызов, развитие или задержку которых *преднамеренное воспитание*, словом, школа со своим ученьем и своими порядками, может оказывать прямое и сильное действие» (Там же. С. 18).

Из этого высказывания очевидно, что в оценке роли воспитания, или, по терминологии Ушинского, преднамеренного воспитания, он придерживался оптимистической точки зрения, характерной для представителей наиболее прогрессивной, демократической педагогической мысли во всем мире: правильно осуществляемое воспитание вырабатывает у человека внутреннюю нравственно-интеллектуальную сопротивляемость и активность, которые позволяют ему не только не поддаваться отрицательным влияниям окружающей среды, но и бороться с ними. Мысль о том, что нерегулируемые непосредственно влияния окружающей среды на человека во многом изменяются им же самим в ходе его развития, может быть, еще не в должной мере привлекала внимание старых исследователей наследия нашего первого теоретика воспитания. Однако для характеристики и оценки его мировоззрения, его педагогических убеждений эта мысль представляется весьма важной, позволяющей более правильно понять его педагогическую концепцию в целом. Все это объясняет, почему в педагогической системе Ушинского школа, в первую очередь народная, выступает в качестве решающего фактора воспитания, а как главнейшее его средство рассматривается образовательная и воспитательная деятельность, в основу которой положен родной язык и труд учащихся в различных формах.

К.Д. Ушинский справедливо считается крупнейшим теоретиком начальной школы, обосновавшим ее основное назначение и характер деятельности. Разрабатывая проблемы дидактики и нравственного воспитания, не обходя при этом вопросов, связанных с повышенным уровнем общего образования — средней школой, он также в первую очередь имел в виду начальную школу, которая должна закладывать фундамент

общего образования и воспитывать положительные качества личности. Обязанностью элементарной школы для детей простого народа он считал нравственное и умственное развитие своих воспитанников, которое позволит им сделаться полезными обществу людьми. Школа в то же время должна сообщать им необходимый запас таких знаний, которые приложимы в практической деятельности. При этом он отмечал, что «легче выполнить школе последнее условие, труднее, но в то же время обязательнее, настоятельнее является для нее выполнение первого; без помощи народной школы дитя вырастет и успеет состариться, и умереть даже, не ставши, может быть, ни человеком, ни полезным гражданином для общества» (Архив К.Д. Ушинского». Т. 2. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. С. 221).

Проблема народности воспитания была одной из первых, которая привлекла внимание К.Д. Ушинского сразу же после его вступления на педагогическое поприще. И это не удивительно, ибо русское правительство, готовясь к уже назревшей реформе школьного дела в стране, по старой привычке искало образцы для подражания в различных странах Европы. В широко известной статье «О народности в общественном воспитании», опубликованной еще в 1857 г., К.Д. Ушинский сформулировал основные мысли, касающиеся общего характера школьного образования и воспитания: у каждого народа существует своя система воспитания, сложившаяся под влиянием определенных факторов исторического развития, а поэтому заимствование одним народом у другого воспитательных систем просто невозможно; общественное воспитание, т.е. школа, только тогда эффективно, когда оно соответствует интересам народа, приносит ему пользу и поддерживается им. Несколько позднее, анализируя данные о состоянии народных училищ в Московской губернии, он констатировал, что абсолютное большинство учащихся по настоянию родителей покидает школу, не окончив ее и удовлетворяясь лишь начатками чтения, письма и счета. Это окончательно убедило его в том, что существующая система начального образования не удовлетворяет потребности масс и не приемлется ими как не приносящая практической пользы, что содержание и методы начального образования должны быть в корне пересмотрены, а привлечение самого народа, общественности к руководству школьным делом и контролю за ним должно помочь избежать серьезных ошибок при осуществлении реформы школы.

Думая о внутренней реформе народной школы, К.Д. Ушинский исходил из того, что в условиях России 60-х годов XIX в. крестьянский ребенок практически не имел никаких шансов получить ни среднего, ни тем более высшего образования. Что же касается низшего и среднего специального образования, то оно в те годы только еще начинало складываться, и количество учебных заведений такого типа было ничтожно мало. Следовательно, начальные народные училища, если их предполагали создать для удовлетворения действительных потребностей крестьянства и беднейших слоев городского населения в образовании, должны были заботиться не только об элементарном умственном развитии детей, но и о вооружении их нужными в повседневной деятельности знаниями и умениями, учитывая при этом специфику хозяйственной жизни разных районов страны. Именно поэтому К.Д. Ушинский и полагал, что для выработки у народа убежденности в полезности знания, а следовательно и школы, «необходимо не только научить мальчика, принадлежащего к бедному семейству, арифметике или геометрии, но должно указать ему и разнообразие применения этих

знаний к делу, потому что нельзя ожидать, чтобы впоследствии научил его этому кто-нибудь в семействе. Реальная сторона обучения и есть действительно та точка зрения, с которой низшие классы народа смотрят на конечную цель образования» (Там же. С. 214). Кстати говоря, лучшие учителя уездных училищ связывали преподавание арифметики с ознакомлением детей с торговым счетоводством, а изучение геометрии — с элементами топографии и нивелирования.

При разработке всех проблем народной школы К.Д. Ушинский, как отмечалось выше, исходил из того, что она должна быть не только образовательным учреждением, обеспечивающим умственное развитие учащихся и овладение ими определенным комплексом знаний, умений и навыков, но и учреждением воспитательным, формирующим положительные качества личности — гуманность, патриотизм, честность, справедливость, трудолюбие и др. Эта мысль отнюдь не нова, если ее рассматривать абстрактно, отвлекаясь от целевой установки школы, средств и методов воспитания. Во времена Ушинского для большинства педагогов, не говоря уже об официальных кругах, было аксиомой, что основой нравственности, а следовательно и нравственного воспитания, является религия. Да и сам К.Д. Ушинский до начала 60-х годов также разделял эту точку зрения и говорил преимущественно не о нравственном, а о нравственно-религиозном воспитании учащихся народных школ. Углубляя и осмысливая идею народности воспитания, которая легла в основу его концепции народной школы, он все больше склонялся к мысли, что главными факторами воспитания человеческой личности являются родная речь и трудовая деятельность, которые, образно выражаясь, составляют подлинную атмосферу жизни человека.

В родной речи, взятой в широком смысле слова, включая устное народное творчество, литературу, богатство лексического состава и фразеологии, заключена вся история народа, его радости и горе, его нравственные и эстетические идеалы и оценки, его отношение к родине, его чаяния и надежды. Овладение родным языком и правильное пользование им служит и целям образования, и могучим средством духовного развития. И тысячу раз прав К.Д. Ушинский-педагог, когда он воспеваает всю силу и мощь родного языка, называя его «величайшим народным наставником, учившим народ тогда, когда не было еще ни книг, ни школ, и продолжающим учить его до конца народной истории» (Собр. соч. Т. 2. С. 558).

Психологические воззрения К.Д. Ушинского основаны на признании фундаментом психической жизни человека стремления к сознательной деятельности. С деятельностью связано развитие и формирование всех явлений психической жизни, важнейших качеств человеческой личности. Стремление человека к деятельности реализуется в труде, где различные силы и способности используются для производства материальных ценностей. «Только внутренняя духовная, животворная сила труда,— пишет К. Д. Ушинский,— служит источником человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности и счастья» (Там же. С. 337—338). Личный свободный труд человека обеспечивает перспективы непрерывного развития, наполняет его жизнь радостью и счастьем созидания, и поэтому «воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а готовить к труду жизни» (Там же. С. 348). Эти мысли педагога делают понятным, с одной стороны, его последовательное стремление в самом содержании обучения в народной школе показать детям исключительную важность

труда в жизни людей, а с другой — особое внимание к активным методам учебной работы в школе, к побуждению учащихся к постоянному труду — учебному, хозяйственному, бытовому.

Естественным следствием разработки вопроса о характере и назначении народной, школы явилось обращение К.Д. Ушинского к проблемам теории общего образования, которые в 60-х годах XIX в. были предметом горячих обсуждений как в России, так и за рубежом. По существу, это было продолжение старого спора между сторонниками гуманитарного образования, сложившегося в странах Западной и Центральной Европы в средние века и строившегося преимущественно на изучении языков, и поборниками идеи реального образования, которая возникла в связи с бурным развитием капиталистического способа производства и повышенным спросом на людей с серьезным естественнонаучным образованием.

Основная теоретическая борьба развернулась по вопросу о цели общего образования. В ходе дискуссии выявились две крайние точки зрения, представленные концепциями формального и материального образования. Сторонники первой полагали, что главная и, пожалуй, единственная задача общего образования состоит в развитии логического мышления учащихся, упражнении их умственных сил, и лучшим средством для этого является изучение языков, в первую очередь древних, и математики. Что же касается вооружения учащихся практически полезными знаниями, то это не входит в задачи общеобразовательной школы. Она должна лишь научить своих воспитанников самостоятельно добывать те знания, которые им могут потребоваться в жизни. Защитники материального образования, наоборот, были убеждены в том, что в общеобразовательной школе дети должны приобретать только такие знания, которые имеют практическую направленность, и что рассуждения об общем развитии и общеобразовательной ценности языков являются архаизмом. Все эти споры не могли не отражаться на деятельности школы, так как учебные планы, программы, учебники неизбежно отражали ту или другую концепцию. Размышляя о путях усовершенствования образовательно-воспитательной работы русских школ, К.Д. Ушинский не мог оставаться в стороне от рассмотрения вопроса о формальном и материальном образовании, поскольку именно от его решения зависела судьба общеобразовательной школы, содержание и методы ее работы. Проблема содержания общего образования он фактически занимался с первых шагов своей педагогической деятельности и до последних дней жизни. Обладая широким взглядом на задачи школьного образования, он видел односторонность каждой из двух борющихся концепций и был убежден, что правильно решить проблему можно, только идя иным путем, не противопоставляя развитие мышления обогащению знаниями.

В своей известной статье «Воскресные школы» К.Д. Ушинский обращал внимание педагогов на то, что постоянно следует иметь в виду две цели, не увлекаясь ни одной из них настолько, чтобы забывать другую: *«Первая цель, формальная, состоит в развитии умственных способностей ученика, его наблюдательности, памяти, воображения, фантазии и рассудка. Должно постоянно помнить, что следует передать ученику не только те или другие познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания... Обладая такой умственной силой, извлекающей отовсюду полезную пищу, человек будет учиться всю жизнь, что,*

конечно, и составляет одну из главнейших задач всякого школьного учения» (Там же. С. 500). Чтобы обеспечить учащимся действительное развитие умственных способностей, К.Д. Ушинский настоятельно рекомендовал предоставлять им возможность самим наблюдать предмет, высказывать свои наблюдения; представлять, воображать и вспоминать то, что они наблюдали, и выводить, наконец, из своих наблюдений правильное умозаключение. Как видно из этих высказываний, он считал весьма важной задачей школы умственное развитие учащихся, но при этом справедливо напоминал учителям, что «развивающий метод, открытие которого навсегда оставит за Песталоцци имя первого народного учителя, не должен увлекать наставника слишком далеко; увлекать до того, чтобы он забыл самое содержание и, преследуя форму мысли, опускал из вида самую мысль.

*Вторая цель* школьного учения, *реальная*, столь же важна, как и первая, да еще, если хотите, и важнее первой. Для достижения этой цели, прежде всего, необходим разумный выбор предметов для наблюдений, представления и соображений» (Там же. С. 501). Таким образом, по вопросу о формальном и материальном образовании К.Д. Ушинский занял ту позицию, которая вполне разделяется и современной педагогикой. Однако он не остановился на этом. Создавая «Педагогическую антропологию», он большое внимание уделил аналитическому рассмотрению хода становления и развития человеческого сознания, приведя в логическую взаимосвязь процессы внимания, памяти, воображения, образования понятий и т.д. Опираясь на достижения современной ему психологической науки, он сделал попытку раскрыть механизмы умственного развития, на основе которых педагог может и должен средствами учебной работы обеспечивать действительное развитие логического мышления и умственной самостоятельности учащихся. Не оставил вне поля своего зрения К.Д. Ушинский и вопрос о конкретном содержании образования, которое школа должна давать как совокупность специально отобранных и педагогически обработанных знаний, имеющих основополагающее значение для дальнейшей самостоятельной работы и для развития мышления учащихся. Рассматривая эту проблему, он высказал ряд идей, имевших важное практическое значение и реализованных им при создании учебников для начального обучения. Это касается, прежде всего, характера отбираемого для изучения материала, его количества и качества. При этом К.Д. Ушинский исходил из единства формальных и реальных целей обучения, причем последние играли решающую роль при разработке учебного плана, программ и учебников, т.е. при конкретном определении того, что же должно активно усваиваться учащимися, превращаясь в прочный фундамент их дальнейшего образования.

В то время при проведении различного ряда школьных реформ, вводя тот или другой учебный план, деятели министерства народного просвещения мало задумывались над серьезным обоснованием предлагаемых изменений; они следовали, как говорил К.Д. Ушинский, приводя слова Г. Спенсера, «слепой рутине, ничем не оправдываемым преданиям и обычаям и даже глупейшей моде (последнее особенно в женском воспитании). Мы валим в детскую голову всякий, ни к чему не годный хлам, с которым потом человек не знает, что делать, тогда как, в то же самое время, самые образованные люди не знают того, что необходимо было бы им знать, и за незнание чего они часто расплачиваются дорогой ценой» (Собр. соч. Т. 10. С. 436—437). Справедливость такой

оценки содержания образования достаточно ярко подтверждается крайностями в перестройке учебного плана русской гимназии в XIX в.: по уставу 1804 г. в него были включены наряду с другими предметами философия, изящные науки (эстетика), политическая экономия, технология, коммерческие науки, но не было русской словесности и закона божьего; с 1819 г. в учебный план включаются закон божий, русская словесность, греческий язык, черчение, но исключаются названные выше предметы; в 30—40-е годы в учебный план для части учащихся, которые не собирались поступать в университет, вводится изучение законовещения, но исключается преподавание логики и других предметов.

Анализ многочисленных высказываний К.Д. Ушинского по различным вопросам образования, воспитания и обучения позволяет сделать заключение, что действительно обоснованным выбор материала для изучения в школе он считал только тогда, когда принимались во внимание три фактора: уровень развития науки в широком смысле слова, значимость отбираемого материала для жизни и дальнейшего образования, возрастные возможности детей. Исходя из бурного развития в XIX в. естественных наук, К.Д. Ушинский уже в своей ранней работе «О камеральном образовании» (1848) сделал очень важный вывод: «Перемена в направлении века требует, чтобы и образование юношества переменило 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...» (Собр. соч. Т. 1. С. 231). Для того чтобы избавиться от подражания бесполезной для человека образованности в духе Ренессанса, школа должна ввести в широкий обиход подлинное знание о природе, добытые естественными науками, превратив их в достояние каждого школьника, сделать их «столь же обыкновенными, как знания грамматики, арифметики или истории, и тогда основные законы явлений природы улягутся в уме человека вместе со всеми прочими законами...» (Собр. соч. Т. 8. С. 663).

При определении содержания образования К.Д. Ушинский считал необходимым учитывать также внешние условия, в которых живут дети: историю данного народа, его природную среду, традиции. Рассматривая с этой точки зрения обычный курс школьного обучения, он поражался неразумности его построения: учащиеся не только русских народных школ, но и средних учебных заведений, прежде чем познакомиться со своей родиной, с ее прошлым и настоящим, с ее географией, животным и растительным миром, заучивали массу имен и дат из древней истории, большое количество названий морей, рек и городов чужих стран. В общем, русский ребенок начинал в школе «свое знакомство с историей не Рюриком, а Набополасаром, а знакомство с географией не Киевом или Москвой, а каким-нибудь Сиднеем или Вандименовой землей..» (Собр. соч. Т. 3. С. 308). Получалось так, что география России, «география полусвета», по выражению К.Д. Ушинского, изучалась всего лишь в течение одного года, и на это затрачивалось 40—50 уроков. Такое вопиющее пренебрежение знаниями о своем отечестве сказывалось отрицательно и на экономическом благосостоянии: именно в значительной степени следствием этого были, по убеждению Ушинского, частые крахи промышленных предприятий, неудачи многих административных мер, отсутствие хороших дорог, передача серьезных дел в руки невежд и т.п.

Чтобы изменить характер образования, К.Д. Ушинский считал полезным



использовать опыт школ Запада, где «мальчик, поступающий в низший класс гимназии, уже *четыре* года, а иногда и более, под руководством учителя-специалиста, именно подготовленного для такого преподавания, нарочно для этой цели и по порядочным, нарочно для этой цели обработанным учебникам, занимался языком, природой, географией и историей своей ближайшей и обширнейшей родины (например, уроженец какого-нибудь маленького герцогства в Германии — своего герцогства и всей Германии). Эти предметы, следовательно, ложатся в ребенке в основу всего на свежую, еще ничем не загроможденную память вслед за азбукой и усваиваются так же твердо, как и азбука. В такую азбучную форму и должно действительно войти первое знакомство с отечеством. Оно должно быть признано такою же необходимостью для каждого человека, как умение читать и писать, и только по приобретении этих основных знаний можно уже идти далее или остановиться, смотря по обстоятельствам учащегося» (Там же. С. 310—311).

Отобранный с учетом его научной, практической и образовательной значимости материал, подлежащий усвоению учащимися, должен быть подвергнут специальной педагогической обработке. Смысл ее сводится к следующему: во-первых, учебный материал любого предмета не может быть простым изложением соответствующей науки, а должен быть представлен в форме, доступной тому детскому возрасту, для которого предназначается; при этом глубокий педагогический смысл имеет образное сравнение К.Д. Ушинским науки с пирамидой, на вершине которой находится ученый, а у подножия — ученик; чтобы сделать материал действительно доступным пониманию учащихся, нужно спуститься на уровень ученика и строить эту пирамиду с основания, т. е. с первичных наблюдений и суждений, с изучения тех фактов, на которых зиждется «пирамидальная система науки»; во-вторых, построение учебного предмета, расположение материала должно отвечать требованиям логики; в нем должны быть четко выделены основные понятия данной науки, их взаимосвязь и взаимообусловленность, так чтобы преподавание любой учебной дисциплины развивало логическое мышление учащихся. «Такая логичность,— по мнению К.Д. Ушинского,— может и должна быть проведена в низших и средних учебных заведениях от первых уроков наглядного обучения и родного языка до высшего курса истории и литературы» (Там же. С. 354).

Резюмируя высказывания К.Д. Ушинского по исключительно важным проблемам образования, можно утверждать, что он, по существу, был первым педагогом, разработавшим и теоретически обосновавшим систему принципов отбора содержания учебного материала для общеобразовательной школы. Его психолого-педагогическая теория образования явилась в то же время и теорией учебника для первоначального обучения, реализованной им в «Детском мире» и «Родном слове». Научный уровень первоначальных знаний из различных отраслей науки в этих учебниках прекрасно сочетался с доступностью изложения детскому пониманию; образовательный материал был подобран и организован так, что служил и эффективным средством нравственного воспитания учащихся.

О том, насколько популярны были эти учебники, свидетельствуют сухие цифры: до Октябрьской революции «Родное слово» (годы 1-й и 2-й) вышло 146 изданиями, а «Детский мир», ч. 1,— 47 изданиями, ч. II — 41 изданием. Не меньший вклад внес К.Д. Ушинский и в теорию обучения, рассматривая последнее как органическое сочетание преподавательской работы с активной самостоятельной деятельностью учащихся по

усвоению знаний.

В середине XIX столетия в практике работы европейской школы были отчетливо видны две крайности: с одной стороны, продолжало сохраняться механическое заучивание учебного материала из книг или со слов учителя; с другой стороны, под влиянием идей руссоизма получила распространение концепция обучения в форме игры — «потешающая педагогика», как говорил К.Д. Ушинский. Исходя из своего психолого-педагогического понимания процесса воспитания в широком смысле слова, он рассматривал обучение как посильную деятельность детей под руководством учителя. Учение должно быть для детей трудом, преодолением посильных трудностей, развивающим и укрепляющим волю детей. Это не значит, что педагог игнорировал или преуменьшал роль интереса в обучении, он только справедливо указывал, что, во-первых, не все в курсе школьного обучения интересно, есть разделы, которые знать необходимо, хотя они по своему содержанию и не занимательны; с другой стороны, ребенок должен привыкать к выполнению определенных обязанностей, так как и на старших ступенях обучения, и в жизни ему придется много делать не ради интереса, а потому, что это нужно. Такая организация учебной работы должна приучать детей к серьезному отношению к ней.

Одной из важнейших задач школы К.Д. Ушинский считал подготовку ее воспитанников к непрерывной самообразовательной работе на протяжении всей жизни; он фактически подошел к мысли о необходимости непрерывного или перманентного воспитания и образования человека. Именно поэтому он неустанно подчеркивал и то, что постепенное и осторожное приучение детей к самостоятельному умственному труду благотворно сказывается на них: «Вместе с этой привычкой трудиться умственно приобретается и любовь к такому труду или, лучше сказать, жажда его. Человек, привыкший трудиться умственно, скучает без такого труда, ищет его и, конечно, находит на каждом шагу. (Собр. соч. Т. 2. С. 359).

Будучи тонким знатоком детской психики, К.Д. Ушинский указывал, что характер всей учебной деятельности школьников имеет ориентировку на будущую жизнь, которую ребенок не может себе представить; одно теоретическое обучение его удовлетворить не может, тем более что учение — преимущественно деятельность умственная. Поэтому он подчёркивал, что необходимо обучение, дополнять другими видами занятий, в первую очередь игрой и физическим трудом. В игре «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 двояком смысле: не только в игре высказываются наклонности ребенка и относительная сила его души, но сама игра имеет большое влияние на развитие детских способностей и наклонностей, а следовательно, и на его будущую судьбу» (Собр. соч. Т. 10. С. 516).

Не меньшее значение придавал К.Д. Ушинский и посильному физическому труду, который, как и игра дополняет умственные занятия детей, упражняет их физические силы, готовит к полезной деятельности. Поэтому в каждой школе обучение должно включать работу детей в поле, саду, огороде, мастерской, т.е. в процессе обучения должен органически сочетаться труд умственный и физический, в котором могут найти применение и теоретические знания детей, приобретаемые на уроке. Рассматривая в теоретическом плане различные стороны процесса обучения, К.Д. Ушинский особо выделял

вопрос о внимании, его видах и роли в образовательно-воспитательной работе школы и учителя. И это не случайно. Правильная организация учебной деятельности, ее продуктивность в значительной степени зависят именно от внимания учащихся, от того, насколько они могут сосредоточиться на изучаемом материале.

«Внимание — единственные ворота, через которые сознательное знание, одно только плодотворное, может перейти в умственные способности ученика. Недостаток способностей в ученике есть по большей части не более, как неумение быть внимательным, и в этом неумении всего более виновата сама школа, потому что умение не рождается с человеком (детское внимание всегда мгновенно), а приобретается навыком. Вот почему, повторяем, нам кажется, что умение учителя занять в свой урок всех учеников есть критерий учительского достоинства...» (Собр. соч. Т. 2. С. 217). Но внимание бывает произвольным и непроизвольным. Первое вызывается самим объектом, второе направляется на объект усилием воли. Так, на уроке внимание учащихся к изучаемому материалу может быть привлечено с помощью внешних средств или же возбуждено самим его содержанием и удерживается на нем с помощью сознания. Опираясь на непроизвольное внимание, нужно воспитывать внимание произвольное, которое дисциплинирует ребенка, приучает его к усидчивости и сосредоточенным занятиям. Внимание, таким образом, является, с одной стороны, фактором повышения эффективности учения, а с другой — предметом воспитания, который постоянно должен находиться в поле зрения педагога.

На основе своих теоретических положений К.Д. Ушинский разрабатывал вопросы частных методов обучения, организации урока, курсы элементарного и повышенного образования, учебники. Все это и позволяет считать К.Д. Ушинского самым выдающимся русским педагогом, для которого вопросы теории и практики воспитания и обучения составляли неразрывное целое.

Отмечая 150-летие со дня рождения К.Д. Ушинского, оценивая его вклад в разработку проблем обучения и воспитания в свете современной науки, мы имеем все основания утверждать, что он принадлежал к плеяде наиболее выдающихся педагогов прошлого столетия, что влияние его идей сохраняется и поныне. Он стоял на переднем крае развития педагогической науки, впитал и критически переработал все положительное, что дали педагогика и психология XIX в. В его трудах анализируются и оцениваются идеи Локка и Руссо, Песталоцци и Гербарта, Милля и Спенсера, Бэна и Бенеке, Дарвина и Ламарка и многих других педагогов, психологов, философов, ученых. Будучи русским педагогом, он никогда не был ограничен узко национальными рамками, его идеи имели и имеют объективное значение научной педагогики.

К.Д. Ушинский одним из первых в России подошел к пониманию детерминированности воспитания социально-экономическими условиями жизни людей. Различение социального формирования человеческой личности и воспитания как целенаправленной деятельности привело его к вычленению предмета педагогики как науки. Комплексное рассмотрение проблемы человека в свете всех наук, изучающих его самого и условия его существования (антропологические науки), позволило ему заложить основы педагогической антропологии как науки о воспитании развивающегося человека. Разработка им теории образования и обучения поставила на прочный фундамент работу школы и учителя, явившись основой как для создания учебников, так и системы методов

учебно-воспитательной работы.

Психолого-педагогическое наследие К.Д. Ушинского огромно, богатство его идей далеко еще полностью не осмыслено. Педагоги всего мира испытывают чувство глубокой благодарности к тем исследователям, которые положили начало анализу наследия великого русского педагога. Но это был только первый шаг. Теперь необходимо дальнейшее осмысливание теоретических положений выдающегося педагога с точки зрения современной педагогики и психологии. И нет никаких сомнений в том, что из его научного наследия многое может быть использовано и для школы будущего.

*А. И. Пискунов, академик РАО,  
доктор педагогических наук, профессор*