

В. Б. Помелов

## РОССИЙСКАЯ ПРОГРЕССИВНАЯ ПЕДАГОГИКА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В.

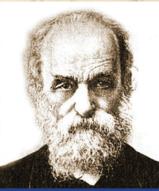














монография

# Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вятский государственный университет»

В. Б. Помелов

## РОССИЙСКАЯ ПРОГРЕССИВНАЯ ПЕДАГОГИКА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX в.

УДК 37.01(470) ББК Ч403(2)5 П551

### Печатается по рекомендации Научного совета Вятского государственного университета

#### Рецензенты:

- Н. В. Булдакова, доктор педагогических наук, профессор и зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»
- М. А. Захарищева, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко

#### Помелов, В. Б.

П551 Российская прогрессивная педагогика второй половины XIX в. : [монография] / В. Б. Помелов. – Киров : Вятский государственный университет, 2020. – 260 с. – ISBN 978-5-98228-231-6

В монографии рассматриваются взгляды, и анализируется практическая деятельность видных российских педагогов и деятелей образования второй половины XIX века.

Издание адресовано специалистам в области истории образования и педагогической мысли, аспирантам и студентам гуманитарных специальностей, всем интересующимся историей педагогики и образования.

> УДК 37.01(470) ББК Ч403(2)5

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение
І. К. Д. Ушинский, его соратники и последователи
І.І. П. Г. Редкин: «Ребёнок требует деятельности»11
І.ІІ. К. Д. Ушинский: «Кажется, люди думали обо всем,
кроме воспитания»
І.ІІІ. В. И. Водовозов:
«Польза общественная будет всегда моим девизом»
І.IV. Д. Д. Семёнов:
«Школа победит и голод, и мор, и нашествие иноплеменников»76
I.V. В. Я. Стоюнин: «Делаю одно из полезнейших дел для России» 89
І.VІ. Н. Ф. Бунаков: «Светить всем, жаждущим света»
I.VII. Н. А. Корф: «Не жизнь для школы, а школа для жизни»120
II. Прогрессивные российские деятели
образования второй половины XIX в
II.I. Н. И. Пирогов: «Быть счастливым счастьем других»
II.II. Л. Н. Толстой: «Дети смотрят на воспитателя не как на разум,
а как на человека»
II.III. Н. Х. Вессель: «Область начального обучения есть Родина» 168
II.IV. Н. В. Шелгунов: «Наши дети должны быть лучше нас,
и мы должны воспитывать их лучшими людьми»186
II.V. А. Н. Острогорский: «Не философа-созерцателя желательно
готовить из ребенка. Жизнь требует борьбы»
II.VI. П. Ф. Лесгафт: «Всегда относиться к ребёнку
с полным признанием его личности»
II.VII. Д. И. Тихомиров: «Мотивы выбора педагогической профессии? –
Призвание. Влияние педагогической литературы
и общественного движения 1860-х годов»
Заключение
Библиографический список

#### **ВВЕДЕНИЕ**

Предлагаемая вниманию читателей монография ставит своей целью дать характеристику российской прогрессивной педагогики второй половины XIX в. В процессе достижения указанной цели автор решает двуединую задачу, состоящую, во-первых, в научно обоснованном раскрытии теоретических взглядов, и, во-вторых, содержательного, объективного описания практической образовательной деятельности ведущих российских педагогов и видных деятелей образования вышеуказанного периода.

Актуальность монографии состоит в том, что рассматриваемые в ней теоретические позиции прогрессивных российских педагогов и педагогических деятелей второй половины XIX в. имеют непосредственное отношение к современной педагогической действительности, к процессам, происходящим в отечественной педагогике и практике образования. Сегодня, как и полторы сотни лет тому назад отечественному образованию и педагогической науке приходится решать практически те же проблемы, но, разумеется, совсем на другом научно-техническом и гуманитарно-аксиологическом уровне. Общественно-педагогический подъём 1860-х гг., вызванный «великими реформами» Александра II, в своих существенных чертах напоминает сегодняшнее состояние российского общества, находящегося в постоянном ожидании позитивных результатов перманентно проводимых в стране преобразований, в том числе в сфере просвещения. Отсюда и непреходящая актуальность «вечных» проблем, которые не утратили своей новизны и важности со времён К. Д. Ушинского. Среди них: определение содержания обучения в школе, особенно по гуманитарным наукам; судьба русской культуры, языка и образования; патриотическое, трудовое и нравственное воспитание; соотношение практического и теоретического в обучении и др.

При отборе и характеристике фактологического содержания автор руководствовался получающим всё большее распространение в последние годы в отечественной историко-педагогической литературе аксиологическим подходом, предписывающим исследователю выделять даже в исторически отдалённых от современности событиях и явлениях нечто ценное, представляющее и сегодня интерес и значимость для науки и практики.

В процессе создания монографии активно использовался биографический метод изложения фактологического материала, открывающий, как известно, особенно широкие возможности для исследо-

вателя в плане всестороннего раскрытия достижений и заслуг тех личностей, деятельность которых стала предметом изучения в представленной монографии. Автор также стремился, — в той степени, в какой это представлялось возможным, — увязывать раскрываемые им в монографии позитивные стороны и черты теоретических позиций и практической деятельности передовых педагогов второй половины XIX в. с современными отечественными подходами в теории и практике педагогики и образовательной деятельности, тем самым, устанавливая своего рода генетическую связь между прогрессивным наследием прошлого и лучшими достижениями настоящего в этой сфере духовной жизни российского общества.

У читателя может возникнуть закономерный вопрос: «А почему теоретическая и практическая деятельность прогрессивных российских педагогов именно второй половины XIX века стала предметом исследования автора монографии?». Дело в том, что как раз в начале 1860-х гг. российское общество неожиданно для себя обнаружило огромный пласт социальной жизни, ранее почти неизвестный, и до той поры не привлекавший особенно большого общественного внимания. Речь идёт о педагогической науке и педагогической практике. К этому времени педагогика в Западной Европе получила значительное развитие. Это была уже вполне сформировавшаяся наука, представленная такими яркими именами как Я. А. Коменский, В. Радтке, Й.-Ф. Гербарт, Ж.-Ж. Руссо, Д. Локк, Р. Оуэн, Ф. В. А. Дистервег, Й. Г. Песталоцци и др. Эти имена до сих пор служат своего рода символами педагогики и известны любому образованному человеку. В Западной Европе чётко оформилась сама профессия учителя, которая стала занимать самостоятельное и вполне почётное место в ряду других специальностей. Профессора университетов относились к духовной элите общества, некоторые из них были «властителями дум». Немало внимания уделялось решению вопроса разработки системы подготовки учительских кадров.

Разумеется, и Россия могла гордиться такими значительными педагогами, как М. В. Ломоносов, И. И. Бецкой, Н. И. Новиков, Ф. И. Янкович де Мириево и др., снискавшими известность на ниве просвещения. Но их было крайне мало, да и их деятельность к середине XIX в. давно уже стала «делами давно минувших дней». В обществе крайне ощущался недостаток в свежих педагогических идеях и активных педагогических деятелях. По существу, Россия отставала в отношении образования от европейских стран, и даже некоторых азиатских государств, на сотни лет. В качестве подтверждения этого

утверждения приведём лишь два факта. Так, первые университеты в Европе появились в XII—XIII вв., в то время как первый российский университет открылся лишь в 1755 г. В ряде стран школы существовали едва ли не с незапамятных времён. В Китае, например, они возникли, по меньшей мере, за две-три тысячи лет до нашей эры. В то же время, например, в городе Хлынове (Вятке) первая начальная школа была открыта в 1734 г. А ведь вятская земля была одним из близко расположенных к центру регионов. Что уж говорить о дальневосточных, сибирских землях, районах Крайнего Севера и других отдалённых российских окраинах?!

В XIX в. у прогрессивных европейских педагогов проявлялось стремление сообразовывать свою деятельность исходя из трёх основополагающих начал: первое - инструкции, программы, планы, правительственные указания и т. п.; второе - собственное педагогическое видение решения конкретных образовательных и воспитательных проблем и, наконец, третье - требования педагогики как специальной, самостоятельной отрасли знания. В России же в работе передовых учителей проявлялись, в лучшем случае, первые два начала, а третье, - за неимением связно изложенной национальной российской педагогики как цельной науки, - фактически отсутствовало. Не было и учёного, который, опираясь на всё то лучшее, что накопил за столетия русский народ в области образования и воспитания, смог бы стать выразителем отечественной педагогической идеи. Процветало низкопоклонничество перед всем иностранным, которое доходило до того, что представители российского высшего света говорили по-французски лучше, чем на своём родном языке. Даже многие из тех, кого принято считать лучшими представителями тогдашнего отечественного «бомонда», слыли неистовыми «галломанами», и предпочитали именовать себя на французский манер; вспомним толстовского Пьера Безухова. Пренебрежение ко всему русскому, - «лапотному» и «сермяжному», к своему народу, ярко выражавшееся в сословной системе «народного» образования, сочеталось с преклонением перед каким-нибудь высмеянным ещё А. С. Пушкиным «французиком из Бордо», которого у себя на родине не пускали дальше кухмистерской, а здесь, в России, вдруг ставили гувернёром, определяли в наставники молодого поколения.

Нельзя не отметить, что в эту эпоху среди деятелей просвещения, особенно среди народных учителей, было немало глубоко образованных, горячо преданных делу образования педагогов. Но, в целом, учебно-воспитательная область в России представляла собой

своего рода анахронизм. Учебные программы и руководства отличались схоластикой и бессодержательностью. Учение держалось на зубрёжке. В обращении с учащимися жестокость, грубые физические наказания не были редкостью, и зачастую школьные годы были временем безутешного горя для очень многих детей; об этом свидетельствуют многочисленные воспоминания бывших российских школяров и студентов.

Время и социальные потребности выдвинули на авансцену российского педагогического движения человека, сумевшего выразить русскую национальную образовательную идею, — идею народности в воспитании, — и пробудившего глубокий общественный интерес у прогрессивной части общества к учебно-воспитательным проблемам. Этим человеком был гениальный русский учёный, звезда первой величины мировой педагогической мысли Константин Дмитриевич Ушинский, за которым ещё при жизни утвердилась слава «учителя русских учителей». Без преувеличения можно утверждать, что К. Д. Ушинский занимает в отечественной педагогике такое же выдающееся место, какое занимают М. В. Ломоносов в естественных науках, А. С. Пушкин — в литературе, И. Е. Репин — в живописи, М. И. Глинка — в музыке. С выходом в свет педагогических произведений Константина Дмитриевича прогрессивная отечественная педагогическая мысль отныне развивалась «по Ушинскому».

Говоря о влиянии К. Д. Ушинского на всё последующее развитие российской педагогической мысли, нельзя не отметить того примечательного факта, что он вывел на орбиту научно-педагогических изысканий целую плеяду блестящих педагогов, сочетавших, подобно самому Константину Дмитриевичу, в своей деятельности качества учителей-практиков, выдающихся великолепных организаторов народного образования и замечательных учёных, ставших авторами учебников, хрестоматий для детского чтения, методических пособий и педагогических статей, которыми зачитывались и которые использовали в своей работе российские учителя. Разумеется, в каждом из близких соратников и учеников К. Д. Ушинского практическое, административное либо научное начала далеко не всегда находились в гармоническом единстве и, чаще всего, какое-то из них преобладало. Да и сам Ушинский был, прежде всего, выдающимся учёным-методистом и детским писателем, и заметно меньше проявил себя как практический педагог.

В 1860–1870-х гг. сложилось целое общественно-педагогическое движение, представители которого ставили перед собой задачу бо-

роться за создание бессословной системы образования, за открытие школ, которые были бы доступны самым различным слоям общества, и в которых в основу содержания обучения была бы положена идея народности.

Подобно художникам-«передвижникам» и представителям «могучей кучки» композиторов, К. Д. Ушинский, его соратники и последователи боролись за утверждение в области просвещения демократических начал, идей прогресса, свободы и народности.

В то же время, духовное и творческое единение вовсе не служило препятствием для проявления каждым из них своей индивидуальности, своеобразия в подходах к решению тех или иных общепедагогических и методических проблем, расхождения во взглядах по отдельным вопросам. Революционеры-демократы (А. И. Герцен, Н. П. Огарёв, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев) сочувственно относились к научному творчеству лучших педагогических деятелей своего времени, но, в то же время, в своих работах не прощали им ошибок, заблуждений и отступлений по принципиальным вопросам.

Изучение в течение ряда лет истории российской педагогической мысли второй половины XIX в. позволило автору предлагаемой монографии придти к выводу о том, что жизнь и деятельность целого ряда замечательных учёных-педагогов указанного исторического периода не нашла надлежащего отражения в монографиях, в учебниках по педагогике и истории педагогики для педагогических учебных заведений. (Исключение в этом отношении составляют К. Д. Ушинский и Л. Н. Толстой.) Выпускники педагогических специальностей подчас даже не знают фамилий крупнейших отечественных педагогов указанного исторического периода, за исключением разве что Ушинского, Толстого и Пирогова, которые, впрочем, в нашей стране известны практически любому человеку, даже не имеющему отношения к педагогике.

В неоднократно переиздававшемся учебнике по истории педагогике для пединститутов (авторы Е. Н. Медынский, Н. А. Константинов, М. Ф. Шабаева) всего лишь названы фамилии некоторых сподвижников и последователей К. Д. Ушинского, зато подробно излагаются педагогические взгляды деятелей, которые хотя и оставили свой неповторимый, очень яркий, а порой и противоречивый, след в истории России, но никогда при этом не были ни учителями, ни педагогами-теоретиками. Мы имеем в виду вышеназванных революционеров-демократов и В. И. Ленина. У студентов, изучивших вузовский

курс истории педагогики, в итоге, складывалось впечатление, что именно эти люди, никогда не занимавшиеся педагогической деятельностью, и есть великие российские педагоги. В то же время, нельзя не отметить, что художественные, публицистические, исторические, критические, а также отчасти и педагогические произведения, и практическая деятельность названных исторических деятелей, в особенности В. И. Ленина, оказали огромное, хотя и крайне противоречивое, влияние на все последующее общественно-политическое развитие России, и в определённой степени отразились и на состоянии народного образования, и педагогической мысли.

При этом следует заметить, что современные критики В. И. Ленина, от которых «достаётся» и предшественникам ленинизма, - революционерам-демократам, подчас не учитывают исторические реалии того времени. Угнетение человеческой личности, ограничение в Российской империи уже тогда общепринятых в цивилизованных странах демократических свобод, неравноправное положение мужчины и женщины, людей различных сословий и национальностей, - всё это лишь самый краткий перечень того, против чего возвышали свой голос лучшие представители российского общества, и, прежде всего, именно революционеры-демократы. Н. Г. Чернышевский и его единомышленники «глаголом жгли сердца людей», показывали в своих произведениях пути, чаще всего утопические, обновления общества и выхода из социального тупика, в который неоднократно в своей истории попадало Российское государство. Разумеется, крестьяне и рабочие в ещё большей степени ощущали на себе социальный гнет, нежели интеллигенция, но именно последняя в силу своей образованности всегда была, и не только в России, выразителем общественных чаяний и надежд. Различные аспекты деятельности и взгляды В. И. Ленина, революционеров-демократов достаточно подробно изучаются в вузах в таких курсах, как история России, философия, политология, не говоря уж о гуманитарных факультетах (филологических, исторических, культурологических и т. п.), где их работы нередко являются предметом специального изучения. Поэтому в своей монографии автором сосредоточено внимание на тех виднейших российских педагогах, деятельность, педагогические взгляды и труды которых не нашли, за исключением, как мы уже указывали, Толстого и Ушинского, достойного отражения на страницах монографий и учебников.

Проведённый автором монографии анализ теоретического педагогического наследия и практической образовательной практики ведущих педагогов второй половины XIX в. позволил выделить среди

них две группы персоналий, которые, несомненно, можно отнести к числу наиболее значимых в истории российского образования в исследуемый период. К первой группе отнесены непосредственные соратники и верные последователи К. Д. Ушинского. Это П. Г. Редкин, В. И. Водовозов, Д. Д. Семёнов, В. Я. Стоюнин, Н. Ф. Бунаков, Н. А. Корф. Их теоретическая и практическая деятельность раскрываются в первой части монографии. Здесь же помещён материал и о К. Д. Ушинском. Во вторую часть монографии автор включил тех передовых российских педагогических деятелей, которые, признавая талант и значимость Ушинского, его огромный вклад в развитие российской педагогики, тем не менее, не находились в сфере педагогического влияния «отца русских учителей», но при этом, несомненно, могут быть отнесены к числу наиболее значимых представителей прогрессивной российской педагогики исследуемого периода. Среди них выдающиеся врачи Н. И. Пирогов и П. Ф. Лесгафт, великий писатель Л. Н. Толстой, замечательный организатор образования и издатель педагогической литературы Д. И. Тихомиров, общественно-демократический деятель, соратник Н. Г. Чернышевского Н. В. Шелгунов, видные журналисты и теоретики педагогики Н. Х. Вессель и А. Н. Острогорский.

Теоретическая и практическая педагогическая деятельность многих из названных выше персоналий были предметом рассмотрения автора монографии в ряде ранее вышедших публикаций, но в предлагаемой монографии информация о них дана значительно более полно, что, как представляется автору, представляет ценность для истории образования и педагогической мысли.

Автор сознаёт, что в монографии не нашла отражение деятельность ряда замечательных педагогов и просветителей, прежде всего, видных представителей народов, как некогда говорили, «национальных окраин», «национальных меньшинств», таких, как Абай Кунанбаев, Яков Семёнович Гогебашвили, Илья Григорьевич Чавчавадзе, Тоголок Молдо, Важа Пшавела, Макар Евсевьевич Евсевьев, Илья Яковлевич Яковлев, Иван Васильевич Яковлев, Иван Степанович Михеев и др. Однако педагогическое наследие этих, и многих других замечательных педагогов, так велико и многообразно, что не может быть раскрыто в рамках одной монографии.

## І. К. Д. УШИНСКИЙ, ЕГО СОРАТНИКИ И ПОСЛЕДОВАТЕЛИ

### І.І. П. Г. Редкин: «Ребёнок требует деятельности»

«Направление, которого держался Редкин в своем преподавании, заключалось в том, чтобы научить нас мыслить и мыслить самостоятельно!» (М. В. Шимановский. П. Г. Редкин: Биографический очерк. Одесса, 1891. С. 23)

Педагогическое наследие видного российского педагога Петра Григорьевича Редкина нечасто становится предметом рассмотрения современных отечественных учёных [120]. Его труды в послеоктябрьские годы и в последующие десятилетия, вплоть до настоящего времени, в нашей стране издавались в виде сборника всего лишь один раз [102], и лишь однажды отечественный журнал разместил на своих страницах его статьи [104]. Также несколько его статей в сильно сокращённом виде были напечатаны в «Антологии педагогической мысли России первой половины XIX в.» [103].

В то же время, в последние годы историки педагогики проявляют определённый интерес как к общественно-педагогической деятельности и педагогическим взглядам П. Г. Редкина в целом [65], так и к отдельным сторонам его педагогического наследия. В частности, анализируется развитие им идеи воспитывающего обучения [62]. П. Г. Редкин характеризуется и как педагог-общественник [36]. Психологов интересуют взгляды П. Г. Редкина на взаимоотношения воспитания, развития и образования, на решение педагогом проблемы развития личности [33].

Нам представляется, что сама личность П. Г. Редкина как учёного и человека, и его педагогические труды заслуживают значительно большего внимания современных российских историков педагогики, поскольку пример жизни этого крупного российского деятеля образования и исследователя в области педагогики вполне может служить примером для подрастающего поколения, а его научные работы до настоящего времени не утратили актуальности.

Великий русский педагог К. Д. Ушинский в свои молодые годы был не только студентом П. Г. Редкина, но и всю последующую жизнь считал себя его учеником. Причём влияние Редкина на молодого Ушинского продолжалось и после окончания Константином Дмитриевичем Московского университета. Более того, это влияние только усилилось, когда Редкин стал устроителем ряда журналов и первого в России педагогического общества. Постоянное общение Ушинского с Редкиным на почве публикации статей и выступлений

на заседаниях педагогического общества во многом духовно обогащало молодого педагога. Впоследствии К. Д. Ушинский неоднократно говорил о благотворном влиянии на него со стороны П. Г. Редкина, как педагога-учёного и как личности.

П. Г. Редкин вполне мог бы считаться первым по настоящему крупным российским педагогом-теоретиком, популяризатором педагогической науки, учредителем первых педагогических журналов. Собственно говоря, он, несомненно, и был таковым. Однако с лёгкой руки И. В. Сталина, устроившего в 1945 г. грандиозные по размаху торжества в память о К. Д. Ушинском в связи с 75-летием со дня его... смерти, вся слава первостроителя русской национальной педагогики досталась именно Константину Дмитриевичу, а личность П. Г. Редкина ушла в тень.

Разумеется, вклад Ушинского в развитие русской школы и педагогики невозможно переоценить. Он – гений. Медалью с его профилем награждают крупных отечественных учёных в области педагогики. Его идеи вплоть до настоящего времени остаются в числе наиболее важных и актуальных, и определяют магистральное направление развития российской педагогики. И всё-таки, воздавая должное К. Д. Ушинскому, не будем забывать о том, что его педагогическое наследие фундировано трудами и мыслями предшественников «учителя русских учителей», среди которых наиболее значительным следует признать Петра Григорьевича Редкина, первого крупного российского учёного-теоретика в области педагогики [88].

П. Г. Редкин родился 4 (16) октября 1808 г. в г. Ромны Полтавской губернии [35]. Его отцом был богатый малороссийский дворянин-помещик Георгий (Григорий) Фёдорович Редкин. В молодости Г. Ф. Редкин служил под началом А. В. Суворова, участвовал в знаменитом Итальянском походе, в штурме Праги, был награждён большим золотым крестом на георгиевской ленте. Длительное время он служил полицмейстером в Ромнах. Выйдя в отставку в 1820 г. в чине коллежского советника, он поселился на своем хуторе, где и скончался в 1848 г. [40].

Четверо братьев и сестра Петра умерли в младенчестве; он остался единственным ребёнком у родителей. Первоначальное образование он получил дома, где с ним занимались русский учитель, а также гувернёр-француз, который привил мальчику интерес к иностранным языкам.

1 декабря 1816 г. Пётр поступил в Роменское трёхклассное уездное училище. Как вспоминал впоследствии П. Г. Редкин, почти

все учителя там были достойными людьми, и преподавание велось на хорошем уровне по учебникам, изданным для народных училищ ещё в царствование Екатерины II. Способный мальчик, однако, не довольствовался тем, что давала школа, и много занимался самообразованием, читая книги из библиотеки отца. Педагогическое начало рано проявилось в личности Редкина: его любимым занятием в эти годы было собирать крестьянских ребятишек и проводить с ними уроки.

Летом 1820 г. он с отличием окончил курс уездного училища, и в ноябре того же года поступил сверхштатным пансионером в девятиклассную гимназию высших наук в г. Нежине Черниговской губернии, впоследствии переименованную в лицей князя А. А. Безбородко [30]. Пётр Редкин снимал комнатку в квартире гувернёра Мышковского.

Подобно Царскосельскому лицею, оставшемуся в истории образования, прежде всего, благодаря славе своих первых выпускников, таких как Пушкин, Дельвиг, Кюхельбекер, Пущин и др., Нежинский лицей также известен более всего благодаря тому, что среди учащихся его первого набора были такие в будущем выдающиеся деятели русской культуры и образования, как Пётр Редкин, Николай Гоголь и Нестор Кукольник, автор исторической драмы «Рука всевышнего Отечество спасла» (1834). Н. В. Кукольника также помнят по знаменитому стихотворению, посвящённому открытию первой ветки железной дороги в России, — Москва — Санкт-Петербург. К этому стихотворению М. И. Глинка написал музыку; в итоге, получилась очень популярная в своё время песня: «Веселится и ликует весь народ. Поезд мчится в чистом поле...» [82].

Первым директором лицея был Василий Григорьевич Кукольник – отец Нестора Кукольника. Правда, он рано скончался и директором он был недолго, всего несколько месяцев. Вторым директором, при котором Редкин и окончил лицей, был медик И. С. Орлай [88].

Лицей вошёл в историю российского образования как одно из передовых учебных заведений своего времени. Программа обучения в нём была широкая, но довольно пёстрая: логика, естественная история (т. е. естествознание), физика и др. Учитывая то обстоятельство, что многие выпускники по окончании лицея специализировались в юриспруденции, особое внимание уделялось изучению права; учащиеся проходили естественное право и народное хозяйство (т. е. экономику), римское, российское, гражданское и уголовное право. В качестве элементов эстетического и физического воспитания в программу входили танцы и овладение фехтовальными учениями. Много времени учащиеся проводили за выполнением заданий по каллиграфии;

умение аккуратно писать деловые бумаги было в то время важнейшим качеством чиновника.

Большое влияние на юного Редкина оказали профессора М. В. Билёв и особенно Н. Г. Белоусов. С личностью последнего был связан скандал, следствием которого стала его высылка в Вятскую губернию, где он провёл остаток жизни [82]. Широкая программа обучения в лицее способствовала развитию научного кругозора П. Г. Редкина, что позволило ему в дальнейшем блестяще преподавать в университете такой сложный предмет как «Энциклопедия Законоведения», требовавший от лектора активного привлечения сведений из смежных наук. С благодарностью вспоминал будущий профессор и лицейскую библиотеку, почти сплошь состоявшую из художественной и исторической литературы на французском языке. И. Ландражин, профессор французской словесности, и он же библиотекарь, взял Петра Редкина в свои помощники, и тот всё свободное время проводил за чтением книг.

Тесный кружок друзей, увлечённых историей и литературой, — а в него, в частности, входил воспитанник Н. В. Гоголь, — собирался в комнате П. Г. Редкина. Молодые люди обсуждали новинки литературы, в том числе собственные статьи и рассказы, которые они «издавали» в рукописных журналах и альманахах. Все они мечтали о литературном и научном поприще. Вместе со своими друзьями (В. В. Тарновским, Н. В. Кукольником, Н. Я Прокоповичем и К. М. Базили) Редкин решил было перевести на русский язык изданную в Англии «Всеобщую историю», насчитывавшую несколько десятков томов, и хотя работа не была доведена до конца, она, эта работа, во многом способствовала основательному изучению Редкиным иностранных языков, «развитию исторического смысла», и приучила его к основам научной деятельности.

Девятилетний срок обучения в лицее Редкин освоил за шесть лет, и в июле 1826 г. он был выпущен из лицея «первым кандидатом» первого выпуска. Его имя было записано под первым номером в только что учреждённой почётной книге лицея (Librehonoris), с правом получения им золотой медали по её изготовлению.

Петр Редкин хотел сразу же поступить в Дерптский университет для подготовки там к профессорскому званию. Однако отец не хотел так далеко отпускать единственного сына, и желал определить Петра на гражданскую службу, то есть устроить его на чиновничью работу, тем более, что он имел широкий круг знакомых, которые могли бы в этом посодействовать. Однако сын умолил отца отпустить его хотя

бы в Московский университет, который территориально был поближе к дому, на некоторое время, с тем, чтобы ему самому убедиться в правильности избранного им профессионального пути. В итоге, вместе с другим выпускником лицея, своим товарищем В. В. Тарновским, Редкин поступил на этико-политическое отделение Московского университета. Здесь у него окончательно оформилось стремление посвятить себя преподавательской работе.

Два года провёл в стенах Московского университета П. Г. Редкин. Его любимыми преподавателями здесь были профессора университета Николай Николаевич Сандунов, Николай Андреевич Бекетов, Михаил Трофимович Каченовский, Лев Алексеевич Цветаев. Однако учёба не вполне удовлетворяла его; он всё-таки мечтал о чём-то большем [150].

Как раз в это время вышло постановление правительства, согласно которому ежегодно несколько лучших студентов могли быть направлены в Дерптский университет, где в течение двух лет они должны были обучаться под началом известных иностранных профессоров, а затем командировались в Германию для продолжения учёбы в одном из тамошних университетов. После этого они получали заведование кафедрой в одном из российских вузов, и должны были прослужить в нем в течение 12-ти лет.

Это было как раз то, о чём так мечтал Редкин. Хотя Пётр не был чьим либо протеже, и не имел соответствующего разрешения отца, ему удалось попасть в группу студентов, которые в мае 1828 г. сдавали специальный экзамен в Академии наук в Санкт-Петербурге. В результате, по разделу юриспруденции были отобраны всего три кандидата на обучение в Дерпте, и одним из них был П. Г. Редкин.

Уже в июне 1828 г. он прибыл в Дерпт (позднее Юрьев, ныне Тарту), где находился так называемый профессорский институт для подготовки научно-преподавательских кадров. Выражаясь современным языком, в этом институте проходили обучение аспиранты и докторанты. К слову, вместе с Редкиным в Дерпт был направлен 18-летний (!) выпускник Московского университета Николай Иванович Пирогов, в будущем великий хирург и крупный педагогический деятель.

Большинство преподавателей в этом институте, ставшем в дальнейшем университетом, были немцами. Каждый слушатель получал научного руководителя в соответствии с избранной специальностью. Главным предметом Редкина стало римское право, а его руководителями стали профессора Христофор-Христиан Дабелов и Вальтер Фридрих Клоссиус. От них Редкин узнавал о возможности углубить

свои знания в германских университетах. В эти годы он также усиленно занимался изучением иностранных языков, – немецкого, латыни и греческого.

Осенью 1830 г. занятия на юридическом факультете фактически прекратились; так совпало, что часть преподавателей выбыла из университета, другая часть заболела, а несколько человек скончались. Начальник 2-го Отделения Собственной Ея Величества Канцелярии М. М. Сперанский предложил Редкину и его товарищу по учёбе Калмыкову перейти к нему на службу, куда они и были зачислены с 5 октября. При этом молодые люди в беседе с всесильным Сперанским высказали своё желание получить-таки законченное образование в европейских университетах, и уже спустя всего полтора месяца, 22 ноября они были снова отправлены за границу.

В Германии Редкин пробыл до середины 1834 г. Лекции он слушал в Берлинском университете, а каникулы проводил в «учёных путешествиях» по Германии, Швейцарии и Италии. Берлинский университет был в те годы средоточием лучших научных сил. Так, логику и историю философии читали Фридрих Эдуард Бенеке и Георг Вильгельм Фридрих Гегель, юридические науки вели профессора Карл Фридрих Савиньи, Фридрих Людвиг Георг фон Раумер и Адольф Август Фридрих Рудорф. Всё это были видные научные деятели своего времени. Частным образом Редкин брал уроки английского, итальянского и испанского языков, а по настоянию Сперанского принялся ещё и за изучение санскрита; здесь его учителем стал профессор Бонн. Его товарищами по учёбе были Никита Иванович Крылов (1897–1879), будущий декан юридического факультета Московского университета, и Константин Алексеевич Неволин (1806–1855), один из крупнейших юристов своего поколения [35, с. 254].

По возвращении в Россию в июне 1834 г. Редкин в течение года готовился к экзамену на соискание учёной степени «доктора прав», по результатам которого комиссия при юридическом факультете Санкт-Петербургского университета под председательством М. А. Балугьянского присвоила ему искомую степень. В сентябре 1835 г. докторский диплом был получен.

По распоряжению попечителя учебного округа, графа С. Г. Строганова Редкин был назначен в ноябре 1835 преподавателем юридического факультета по предмету «Энциклопедия законоведения». 31 декабря он был произведён в экстраординарные профессоры, а 24 марта 1837 г. стал ординарным профессором и «по сему званию» «получил патент на чин надворного советника».

С июля 1842 г. по август 1843 г. П. Г. Редкин находился в длительной заграничной командировке, в ходе которой знакомился с постановкой учебного дела и судопроизводства в Англии, Франции, Испании, Италии и Германии. 8 июня 1844 г. за представленную диссертацию под названием «Об уголовной кодификации», в которой он предлагавшейся им классификацией, что позволяло значительно рационализировать все этапы судопроизводства, он вторично был удостоен министерством народного просвещения учёной степени «доктора прав».

В 1835-1848 гг. профессор П. Г. Редкин работал в Московском университете. В университете он пользовался большой популярностью и авторитетом среди коллег и студентов. По воспоминаниям студентов, он принадлежал к сравнительно немногочисленному числу преподавателей, лекции которых охотно, и без всякого принуждения, посещались студентами других факультетов и курсов. Никто из преподавателей, по мнению современников, не производил такого глубокого впечатления как П. Г. Редкин, который умел пробудить в своих учениках любовь к науке. «Направление, которого держался Редкин в своём преподавании, заключалось в том, чтобы научить нас мыслить и мыслить самостоятельно!», вспоминал в своем биографическом очерке его бывший студент М. В. Шимановский [151].

Он верил сам и побуждал верить студентов в том, что наука и цивилизация могут и должны побороть всякое зло на земле, водворят свободу и мир, осчастливят людей. В 1840-х гг. высказывание таких взглядов было ещё возможно. Бывший студент Юлий Семёнович Рехневский (1824—1887) отмечал, что лекции П. Г. Редкина, «всегда увлекательные, переходили иногда в восторженные импровизации, которые производили на слушателей потрясающее действие» [106, с. 405—406].

Знаменитый русский фольклорист, собиратель народных сказок Александр Николаевич Афанасьев, а в 1843-1849 гг. студент Московского университета вспоминал: «Редкин читал с одушевлением оратора; он любил отпустить иной раз пышную фразу, особенно по окончании своей лекции, причём обыкновенно разгорячался и возвышал голос и говорил быстро; в выговоре его слышался неприятный малороссийский акцент, а в лекциях часто попадались иностранные слова: индивидуальность, конкретность, абсолютность, абстракт и прочие. Меня сильно поразила его первая лекция, которую он начал вопросом: «Милостивые государи, зачем вы сюда явились?, и потом

сам же отвечал, что нас вело в университет предчувствие узнать здесь истину и сделаться в своём отечестве защитниками правды. «Вы жрецы правды, — вы юристы!», восклицал он, и окончил лекцию любимой поговоркой: «Всё минется, одна правда остаётся!». При этом он быстро соскочил с кафедры и убежал, что Редкин делал очень часто» [150].

А. Н. Афанасьев вспоминал П. Г. Редкина как верного поклонника своего учителя, - знаменитого немецкого философа Гегеля; он отдавал ему преимущество перед всеми другими германскими философами. Учению Гегеля Редкин неизменно следовал в своей педагогической практике, и строил свои лекции, руководствуясь его идеями. «Редкин, – пишет Афанасьев, – толковал нам о принципе, из которого всё развивается, о трёх моментах в круге развития: момент абсолютного и всеобщности, момент конкретного обособления и момент единства того и другого. От этой тройственности он не отступал ни на шаг. Все лекции его делились на три части, из которых каждая опять на три, и так далее, что придавало им строгий, систематический вид, всегда искусственный и изысканный. Несмотря на явную искусственность и однообразие системы, лекции Редкина нам, первокурсникам, явившимся из гимназий и родительских домов с малоразвитыми головами, оказали в своём роде пользу. Они заставили нас видеть в явлениях сего мира внутреннее развитие, и в этом развитии признавать постепенность; они показали нам, что ничто не возникает вдруг, и что есть законы, которых никак нельзя обойти. Мы были в восторге от его лекций. В жизни он был строгий формалист, и потому бывал несносен. Если не в срок подавали ему студенты конспекты лекций, которыми он нас мучил, то ни за что уже не брал, хотя бы это было на другой день после срока. А потом за неподачу конспекта ставил дурной балл!» [150].

Близким другом Редкина был знаменитый профессор-историк Тимофей Николаевич Грановский, с которым они вместе «держали обед», т. е. столовались у одной хозяйки, и, следовательно, виделись ежедневно. Грановский характеризовал Редкина в письме Николая Владимировичу Станкевичу, как человека «каких не много. В поэзии ничего не смыслит, между тем, как у него препоэтическая натура. Живет оригинально: почти нигде не бывает, работает целый день, и умеет, кроме 8000 рублей жалованья (в год. – В. П.) и отцовских денег, входить ежегодно в долги. Добрейший из добрейших» [150].

Самому Редкину особенно нравилось преподавание курсов юридической энциклопедии и истории права. Именно эти дисциплины он

вёл в 1840—1845 гг., когда его студентом был К. Д. Ушинский. Помимо преподавательской деятельности П. Г. Редкин в 1841—1847 гг. состоял инспектором московских частных учебных заведениями, а в 1848—1849 гг. — инспектором классов Александровского сиротского института.

Уход Редкина с должности профессора Московского университета некоторые исследователи советского периода (Струминский В. Я., Малинин В. А. и др.) [106, с. 521–522] увязывали с его независимой гражданской позицией, которая находила отражение в лекциях Редкина, и приносила ему немало огорчений. Действительно, как многие прогрессивно настроенные люди того времени, Редкин считал залогом дальнейшего развития России проведение в стране крупных социальных реформ, и, прежде всего, решение так называемого крестьянского вопроса. Крепостное право, как было очевидно всякому непредвзято мыслящему интеллигенту, было историческим анахронизмом, не позволявшим России войти в число передовых европейских держав, как в гуманитарном, так и в экономическом отношениях.

(Несколько позднее ученик Редкина К. Д. Ушинский, усвоивший уроки своего учителя, работая в Ярославском лицее высших наук, пострадает по этой же причине. «Несвоевременные мысли» Константина Дмитриевича о необходимости освобождения крестьянства, распространяемые среди студентов, станут поводом к его освобождению от работы).

К тому же, П. Г. Редкин в противостоянии так называемых славянофилов и западников твердо придерживался позиции последних. Разумеется, на формирование его политических взглядов оказали влияние годы, проведённые за границей. Как бы там ни было, его имя неизменно увязывают с именами его близких друзей А. И. Герцена, Н. П. Огарёва, В. Г. Белинского и других сторонников западного, проевропейского пути развития России. Пройдёт чуть более десяти лет и идеи, которые высказывал Редкин, найдут своё практическое воплощение в крестьянской и земской реформах Российского Императора Александра II.

Но была и другая, главная причина его отставки из Московского университета. В 1847 г. профессора Т. Н. Грановский, П. Г. Редкин и К. Д. Кавелин обратились к С. Г. Строганову с жалобами на недостойное поведение декана факультета Н. И. Крылова по отношению к своей супруге Любови Фёдоровне Корш; она даже была вынуждена оставить мужа. (Кстати, К. Д. Кавелин был женат на её сестре). История

вышла за пределы университета, стала достоянием газетчиков. Вышеназванные профессора даже поставили вопрос ребром: или *он*, или *мы*. Строганов занял позицию невмешательства, и податели жалобы, в итоге, сами были вынуждены покинуть университет. В январе 1848 г. Редкин, верный своему долгу товарищества, подал прошение об отставке, и она была удовлетворена 6 июля того же года [40, с. 327].

Покинуть любимое место работы и, таким образом, лишиться заработка ему было тем более досадно, поскольку 23 апреля 1848 г. он женился на дочери преподавателя английского языка Московского университета Елизавете Эдуардовне Гарве. И здесь Редкина выручил его товарищ «по Дерпту», будущий создатель словаря русского языка Владимир Иванович Даль, который в то время служил секретарём министра уделов, графа Л. А. Перовского.

В. И. Даль, узнав о том, что имеется вакантное место секретаря товарища (заместителя) министра уделов и управляющего канцелярией министра, охарактеризовал Петра Григорьевича соответствующему начальнику в самых восторженных выражениях, и добился того, чтобы это место было предложено именно Редкину. Назначение состоялось 10 июля 1849 г.

В 1849—1863 гг. П. Г. Редкин живёт в столице. Большую часть его времени занимает работа в министерстве уделов. В то же время, работа оставляла сравнительно много времени для того, чтобы Пётр Григорьевич мог заняться широкой общественно-педагогической и журнально-литературной работой, которая его особенно занимала. Именно в этот период его внимание всецело захватили проблемы педагогики и народного образования.

К этому периоду жизни Редкина относится начало его дружбы со студентом Главного педагогического института, будущим известным публицистом и демократом Н. А. Добролюбовым. Они познакомились в доме народника Татаринова 8 февраля 1857 г. Добролюбов пишет, что Редкин был вне себя от восторга, слушая его, Добролюбова, высказывания о практической педагогической деятельности Давыдова и Вышнеградского по организации женского образования, и «вообще в наших понятиях о воспитании мы с ним сошлись» [150]. Оставил Добролюбов и воспоминание о внешнем облике Редкина: «Стрижён он как-то странно. Я не знаю, как назвать эту прическу, в которой волосы на голове все совершенно ровны. Это солдатская стрижка... Эта стрижка придаёт несколько звериный вид г. Редкину, но лицо его довольно умно, тон умеренный и уверенный. Стремления

благородны. Вообще я на него произвёл хорошее впечатление и, прощаясь, он усердно просил продолжения моего знакомства» [150].

12 июня 1863 г. П. Г. Редкин возобновил преподавательскую деятельность на кафедре энциклопедии права Санкт-Петербургского университета. Авторитет его был в то время настолько высок, что в 1873 г. П. Г. Редкин был даже избран на должность ректора этого старейшего в стране (основан в 1725 г.) университета. Эту ответственную должность он занимал в течение трёх лет, а затем ещё два года работал на преподавательской должности. Наконец, в 1878 г. он вышел в отставку. Однако неугомонная натура П. Г. Редкина жаждала активной деятельности, и он в тот же год, в 70-летнем возрасте (!) становится председателем департамента уделов, а спустя еще 4 года его назначают на ответственную должность члена Государственного совета.

Выдающейся заслугой П. Г. Редкина стало учреждение первого в России педагогического общества. Подготовительное организационное собрание общества прошло на его квартире 11 октября 1859 г. Среди собравшихся были редактор «Журнала для воспитания» А. А. Чумиков, педагоги И. И. Паульсон, Н. Х. Вессель, председатель Учёного комитета Министерства народного просвещения А. С. Воронов, директора гимназий И. Б. Штейнман, В. Х. Лемониус, профессор К. И. Люгебиль, содержатель частного учебного заведения К. И. Май, доктор Изенбек По предложению П. Г. Редкина собравшиеся единогласно постановили образовать в столице первое в истории России педагогическое общество с целью изучения и распространения вопросов воспитания и обучения, сближения отечественных педагогов и распространения в обществе здравых педагогических понятий и сведений.

Официальное разрешение на «устройство педагогических собраний» было подписано министром народного просвещения И. Д. Деляновым 9 января 1860 г. Председателем общества был избран П. Г. Редкин. В течение пятнадцати лет он ежегодно тайным голосованием переизбирался на эту должность, вплоть до 1874 г., когда вынужден был отказаться от должности по болезни.

Более 500 человек были членами общества, в том числе К. Д. Ушинский. На заседаниях общества обсуждались учебные планы и программы, методики преподавания различных предметов, вопросы воспитательной работы с учащимися и т. д.

Обычно на каждом заседании заслушивался и обсуждался реферат на определённую тему. Всего было заслушано свыше 250 докла-

дов. Многие из этих выступлений в дальнейшем публиковались в педагогических журналах, которые в середине XIX вв. стали открываться усилиями передовых русских педагогов.

Редкин прекрасно руководил собраниями, умело отбирал темы для рефератов, вёл прения, вовремя останавливал чересчур горячего референта или оппонента, коротко и ясно обобщал мнения, а иногда и прочитывал молодым педагогом целые лекции, если вопрос требовал разъяснений с философской или юридической точек зрения.

В 1879 г. общество было закрыто, причём причиной послужило недовольство министра народного просвещения Д. А. Толстого тем обстоятельством, что на заседаниях общества обсуждались, и, подчас даже критиковались, решения, официально уже утверждённые вышестоящим начальством, в частности, вопрос о введении классической системы образования как единственно возможной формы подготовки к получению высшего образования.

Многосторонняя педагогическая деятельность Редкина была оценена Санкт-Петербургским комитетом грамотности, которое в 1881 г. наградило его золотой медалью.

П. Г. Редкин был первым в России педагогом, который поднял вопрос о дошкольном образовании и об организации детских садов. Еще в 1863 г. он указывал об этом в одной из своих статей, а затем постоянно поднимал этот вопрос на заседаниях педагогического общества. Он первым из российских педагогов говорил о необходимости давать специализированное (фрёбелевское) педагогическое образование народным учителям, даже тем из них, кто уже имел педагогическое образование другого, *недошкольного*, профиля. Благодаря статье Редкина «Детские сады» и вообще журналу «Учитель» идеи Фрёбеля стали прорастать и на русской почве с лёгкой руки Петра Григорьевича. И вот, в 1872 г. он выступил главным инициатором основания в России Фрёбелевского общества, и стал его первым председателем [65, с. 373],

Учреждение детских садов Редкин считал делом крайне важным, и, как только мог, пропагандировал это замечательное изобретение Фридриха Фрёбеля [84; 101]. Фрёбелевское общество объединило вокруг себя группу первых российских педагогов, которых без преувеличения можно считать первопроходцами в этом благородном деле, а их вдохновителем и организатором был П. Г. Редкин.

Работа П. Г. Редкина как деятеля народного образования была многогранной. Важно отметить его участие в создании одного из пер-

вых русских журналов «Библиотека для воспитания». Вместе со своим единомышленником историком Д. А. Валуевым П. Г. Редкин привлекал для работы в журнале лучших российских авторов. В журнале выделялись два раздела, — детский и педагогический. Это было излюбленное чтение детей и их родителей.

В нём публиковались переводные и отечественные произведения для детей, а также адаптированные для детского возраста работы известных профессоров Московского университета Т. Н. Грановского, Н. Х. Кетчера, С. М. Соловьёва, К. Ф. Рулье, Ф. И. Буслаева, С. П. Шевырёва и др.

В первые годы издания журнала (1843–1844) Редкин был основным автором педагогических статей, этого, пожалуй, самого популярного российского журнала педагогического профиля. Его выписывали и покупали, в основном, люди среднего достатка, которые могли себе это позволить.

В 1843—1946 гг. Редкин был редактором этого журнала, в 1847—1849 гг. – его редактором и издателем. (В эти годы он именовался «Новая библиотека для воспитания»).

временем содержание журнала перестало удовлетворять П. Г. Редкина; журнал печатал статьи исключительно популярного характера, предназначенные для родителей. Ему же хотелось принять участие в работе журнала, ставившего перед собой цель просвещение учителей. Именно таким журналом стал «Журнал для воспитания», издателем которого стал А. А. Чумиков. П. Г. Редкин в этом журнале на общественных началах выполнял функцию редактора: он привлекал потенциальных авторов к участию в работе журнала, отбирал и правил все материалы для публикаций, определял основное направление деятельности журнала. Именно Редкин первым заметил К. Д. Ушинского, Н. Х. Весселя, Н. А. Добролюбова и некоторых других молодых журналистов, ставших с лёгкой руки Редкина известными педагогическими деятелями, вошедшими в историю российской педагогической мысли. В дальнейшем, П. Г. Редкин тесно сотрудничал с журналом «Учитель», издававшимся И. И. Паульсоном и Н. Х. Весселем, в котором опубликовал значительную часть своих произведений под рубрикой «Современные педагогические заметки». Всего в этом журнале вышло 47 статей Редкина.

Последние годы жизни П. Г. Редкин провёл почти исключительно в кругу своей семьи. Изредка посещал он собрания учителей в педагогическом музее военно-учебных заведений, открытом по инициативе начальника управления военно-учебных заведений Н. В. Исако-

ва. 5 октября 1890 г. торжественно отмечалось 60-летие его научной и педагогической деятельности, но уже 7 (19) марта 1891 г. Редкин скончался. Он погребён на Смоленском евангелическом кладбище в Санкт-Петербурге.

Летом 1901 г. наследники П. Г. Редкина передали всю его библиотеку в дар Санкт-Петербургскому университету, причём его дочь Елена выразила желание, чтобы все книги поступили в юридический кабинет университета, в который был также помещен и написанный ею в 1878 г. портрет Петра Григорьевича[105].

Теперь обратимся к педагогическому наследию замечательного русского деятеля образования и науки. Особенно стоит отметить его вклад в ознакомление российской общественности с развитием дела народного образования в европейских странах. Своими публикациями Редкин фактически заложил основы отечественной сравнительной педагогики, и выступил как первый российский педагог-компаративист. Он тщательно изучил педагогическое наследие передовых немецкоязычных педагогов, таких как Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег, Иоганн Генрих Песталоцци, Фридрих Вильгельм Август Фрёбель. Он перевёл на русский язык и опубликовал их труды, выступил также их комментатором и редактором. Но он не только положил начало ознакомлению русских педагогов с наследием лучших учёных-педагогов Запада, но и всеми силами стремился к тому, чтобы каким-то образом внедрить их гуманистические, благотворные идеи в отечественную систему образования, в практику работы поначалу хотя бы передовых учителей-предметников. Так что П. Г. Редкин вовсе не ограничивался анализом и популяризацией идей зарубежных педагогов; основное содержание его очерков состоит в освещении актуальных проблем, стоявших в то время перед российской школой [112].

Роль П. Г. Редкина в истории русской педагогики определяется двумя важными обстоятельствами. Во-первых, он выступил как виднейший для своего времени теоретик воспитания и образования, как один из основоположников только что зарождавшейся в России педагогической науки. Во-вторых, он был идеологом демократического направления педагогики; своими статьями и работой в педагогическом обществе Редкин определил важнейшие приоритеты новой для России науки применительно к объективным потребностям тогдашнего российского общества.

В 1840-е гг. одной из наиболее существенных задач, которая ставилась передовыми педагогами-практиками, было определение научных оснований самой педагогической деятельности, установле-

ние важнейших закономерностей дидактической и воспитательной работы. Поскольку в Западной Европе вопрос о научной разработке основных положений педагогической науки был поставлен давно, и уже нашёл достойное отражение в теоретических работах и практической деятельности таких учёных-педагогов, как Я. А. Коменский, Ф. В. А. Дистервег, И.-Г. Песталоцци и ряда других, менее известных деятелей образования и учителей-практиков, то, Редкин, имевший возможность совершать поездки за границу, стремился, по возможности, полно изучить опыт создания педагогической теории и воплощения этой теории на практике в передовых странах Европы, прежде всего, в Германии и Швейцарии.

В его теоретических работах особенно полное отражение получили взгляды Дистервега и В. Браубаха. Именно в русле их воззрений П. Г. Редкин считал необходимым, прежде всего, ответить на коренной, по его мнению, вопрос педагогики, — на каких основах должна быть построена педагогическая наука, каковы её основные понятия и структура. Тем самым, он пытался заложить своего рода костяк будущей педагогической науки. «Педагогике недостаёт твёрдой основы. Найти её — вот первая задача науки», — так ставил он вопрос в своей наиболее существенной работе под названием «На чём должна основываться наука воспитания?» [102].

Что же выдвигал в качестве научной основы педагогики П. Г. Редкин? Это, по его мнению, такое главное теоретическое положение или практическое правило, из которого все прочие положения и правила развиваются сами собой, следуя общим законам логического мышления. Имея такую основу, педагогика, считал учёный, станет наукой в полном смысле слова. Самое главное при этом состоит в том, что все отдельные педагогические знания приобретут необходимую основательность. В качестве такой основы педагог выдвигает основательную опытность [103].

Под данным понятием он понимал неразрывную связь теории с практикой. Педагогическая наука не может заменяться тем, что обычно называется *школойжизни*. Она не может подменяться и тем, что называется врождённым тактом, приобретённым навыком, инту-ицией. Те учителя, что отвергают теоретическое знание, получают у Редкина прозвище самозванцев, создателей пустой фантазии или грубого эмпиризма. Педагогика в истинном своём значении должна быть одновременно наукой «положительной, опытной», и философской, то есть теоретической, базирующейся, как выражается Редкин, «на началах разума» [93, с. 11].

Важно отметить, что в своих рассуждениях о сущности педагогики как науки П. Г. Редкин всячески дистанцируется от стремления некоторых теоретиков, – а это стремление было традиционно особенно заметно выражено у немецких учёных, – «засушить» педагогику. Такое стремление находило своё выражение в попытках установления «вечных» истин и «исчерпывающих» классификаций. Как наука опытная, педагогика, утверждал П. Г. Редкин, не должна быть пустым набором глубокомысленно-тёмных положений, блистательно-бессмысленных фраз, мёртвых школьных терминов, определений, разделений и т. п. [102, с. 62].

П. Г. Редкин справедливо указывал: «Наука едина с жизнью. Наука только возводит всё разнообразие жизни к единству сознания, а потому служит основой и руководством для практики. Живая, как самая жизнь, педагогика должна возбуждать мышление во всяком, кто только привык мыслить. Общие её положения должны быть не общие места, а так сказать, темы для рассуждений» [102, с. 62–63].

Передовой русский педагог исходил из того, что «воспользоваться правилами, излагаемыми в педагогике, может вполне только тот, кто сам их в себе снова переосмыслит; оценит же их и оправдает только человек, с достаточным запасом опытных сведений, соединяющий взгляд всесторонний, глубокий, светлый» [102, с. 63].

П. Г. Редкину принадлежит ценное утверждение о том, что педагогика не должна быть сборником бессмысленно повторяемых обычных правил, механических подражаний чужим примерам и образцам. Нетрудно заметить, что эти рассуждения П. Г. Редкина, высказанные им в самом общем и несколько туманном виде, были в дальнейшем переосмыслены и развиты его великим учеником К. Д. Ушинским, утверждавшим, правда, в связи с несколько другими обстоятельствами, что передаётся не сам педагогический опыт, а мысль, выведенная из этого опыта [93. с. 11].

По Редкину, сущность науки состоит не в изложении отдельных случаев, опытов и фактов, но в развитии мысли, которой дышат факты и без которой все факты безжизненны, не имеют значения для мыслящего человека, не существуют для его духовного сознания. Наука не есть род ручного энциклопедического словаря, в котором можно бы было приискивать прямой ответ на каждый частный вопрос. Наука не забавный рассказ, не остроумная игра представлениями и мыслями, не средство провести время, занять воображение и доставить приятный отдых. Нет, наука требует строго последовательно-

го мышления, постоянного напряжения всех умственных сил. Таким образом, учёный выступал за серьёзное отношение к педагогике. Теснейшим образом он увязывал в науке теоретическое и практическое начала [93, с. 11].

Цель педагогической деятельности П. Г. Редкин формулировал следующим образом: «Воспитывай так, чтобы твой воспитанник становился собственным своим воспитателем, и не имел со временем нужды во внешнем положительном воздействии» [93, с. 11]. В этом он видел сверхзадачу любого педагогического действия, и был, разумеется, прав. «Ребёнок требует впечатлительности; он хочет воспринять своими чувствами впечатления внешнего мира; он хочет действовать своими членами, органами, – писал П. Г. Редкин. – Упражнение чувств и деятельность членов, органов - первые рычаги, первые двигатели воспитания. Вообще, человеческое существо зреет только вследствие деятельности и самостоятельности. Самодеятельность имеется уже с самого начала жизни; но она усиливается с изощрением чувств, с возрастанием сил. Поэтому внимание воспитателя постоянно устремлено на сохранение и усиление самодеятельности. Природа впоследствии указывает человеку на труд. Игра переходит в работу, соединяется с нею. Самодеятельностью человек должен выработать себе свою сущность, своё истинное бытиё, своё счастье, свои радости. Даром это никому не даётся: это надобно приобрести усилиями, трудом» [102, с. 53].

Таким образом, задача педагога состоит в том, чтобы не тормозить это стремление, но всеми мерами его возбуждать. В противовес традиционной педагогике, преподносящей ребёнку готовые истины, Редкин предлагал таким образом строить процесс обучения, чтобы ребёнок стремился сам перерабатывать учебный материал, то есть провозглашал принцип самостоятельности, активности ребёнка в обучении и воспитании.

П. Г. Редкиным намечен целый ряд важнейших теоретических положений. Так, он указывал, что «знание человека есть первое предположение педагогики. Следовательно, всестороннее, полное, основательное и истинное знание человеческой природы, – вот что должно составлять первый предмет изучения со стороны воспитателя и наставника» [102, с. 64]. К. Д. Ушинский в своей работе «Человек как предмет воспитания (Опыт педагогической антропологии)» углубляет эту мысль, и справедливо утверждает, что «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [143, с. 15].

П. Г. Редкин постоянно указывает на то, что без установления неких «общих законов педагогики» невозможна успешная педагогическая деятельность, и что именно из этих законов, «как теоретических начал, выводятся все практические правила воспитания» [92, с. 21], и педагогика постепенно становится наукой и искусством. Однако сам Пётр Григорьевич лишь поставил вопрос о необходимости установления теоретических оснований педагогики; давать на этот вопрос полноценный ответ довелось другому поколению российских учёных.

Попытка установления методологических оснований педагогики, хотя и не вполне законченная содержательно, дала возможность П. Г. Редкину перейти к определению конкретного содержания этой науки. Таким содержанием учёный справедливо считал факты развития человека [93, с. 12]. Этот вывод учёного полностью согласуется с современными представлениями психологической науки, в частности, о том, что именно считать важнейшими показателями возраста человека. К таковым современная наука относит не только биологические, анатомо-физиологические изменения, но, прежде всего, складывающиеся интеллектуальные и психические новообразования.

По справедливому выражению отечественного историка педагогики В. Я. Струминского, – кстати, преподавателя педагогики Вятского государственного педагогического института имени В. И. Ленина в 1925–1926 гг., – П. Г. Редкин попытался дать «теоретический скелет» педагогической науки [118, с. 7]. Эта идея Редкина была в дальнейшем развита целой плеядой замечательных русских педагогов во главе с К. Д. Ушинским.

В своих педагогических статьях П. Г. Редкин часто обращался к западноевропейскому опыту, в частности, германскому. Создание Фрёбелевского общества также не обошлось без этого влияния. Но, как справедливо подчёркивал П. Ф. Каптерев, было бы совершенно неверно видеть в увлечении немецкой педагогикой лишь недостатки и смешные стороны. Без знакомства с немецкой педагогикой «собственная педагогия развиваться не могла; пришлось бы вновь открывать Америку и ломиться в открытую дверь. На почве данных немецкой педагогии мы могли идти дальше и строить свою педагогию» [38, с. 319]. П. Г. Редкин понял это одним из первых и своими педагогическими сочинениями, хотя и во многом находящимися под влиянием западноевропейской педагогической мысли, положил свой краеугольный камень в фундамент, на котором было выстроено здание российской педагогической науки [36, с. 42].

Важное значение для понимания значимости наследия П. Г. Редкина имеет цикл статей «Современные педагогические заметки», где он излагает современные для того времени дидактические воззрения ведущих педагогов Запада, прежде всего, Дистервега. Здесь Редкин отходит от общих отвлечённых рассуждений, и строит изложение на конкретных примерах педагогической практики, делая особый акцент на раскрытии содержания конкретных социальных и педагогических явлений, формирующих ребёнка.

Пожалуй, именно у Редкина впервые в российской педагогике появляется выражение «старая и новая школа». В дальнейшем эти термины становятся общим местом в рассуждениях педагогов, — теоретиков и практиков самой различной научной направленности, причём каждый привносит свое понимание того, что именно есть «старая» и «новая» школа [92, с. 14].

В 1860-е гг. П. Г. Редкин был одним из тех общественных деятелей, которые предвидя наступление реакции, всеми силами стремились её предотвратить. В этой связи он заявлял, что могущество времени не ослабляется никакими опекунскими мерами и распоряжениями, и восход солнца нельзя остановить повелением «да продлится тьма», если б даже вздумали перерезать горло у всех петухов, предвещающих скорое появление великого небесного лучезарного светила [92, с. 14].

В ряде своих работ П. Г. Редкин ставил вопросы взаимоотношения учителя и учащихся. Проблема гуманного педагогического общения остаётся чрезвычайно актуальной и в настоящее время, поэтому методические советы П. Г. Редкина, высказанные в его статьях «Как учителю вести себя с учениками» и «Содействие учеников учителю» не утратили ценности и сегодня. Педагог высказывает в них своё, достаточно оригинальное мнение о высокой миссии учителя; указывает на то, что учитель должен постоянно, в том числе и в свободное от непосредственно педагогической работы время, помнить о своём высоком предназначении. Важным условием успешного осуществления учебного процесса П. Г. Редкин считал содействие учителю со стороны его учеников, а этого можно добиться, справедливо считал учёный, лишь в случае такой организации учебного процесса, при которой дети оказываются постоянно занятыми полезным делом. «Ребёнок требует деятельности», отмечал П. Г. Редкин [92, с. 13].

П. Г. Редкина можно считать первым российским ученым, который высказывал идеи о субъектности ученика и деятельностном под-

ходе. Разумеется, таких терминов и понятий тогда просто не было, и Пётр Григорьевич использовал несколько другие определения. Анализ идей и практической педагогической и общественно-педагогической деятельности П. Г. Редкина позволяют считать его не только по-настоящему крупным российским учёным и практиком в области образования и педагогики, но и основоположником русской теоретической педагогики. Во многом на плечах именно П. Г. Редкина поднялось плодотворное древо отечественной педагогической науки.

К сожалению, прогрессивные идеи П. Г. Редкина не имели большого резонанса при его жизни, а впоследствии были вообще забыты. Однако теперь, освободившись от идеологических и иных стереотипов, мы не можем не видеть того очевидного факта, что многие взгляды и идеи выдающихся педагогов России второй половины XIX в. берут своё начало в работах П. Г. Редкина. Наследие П. Г. Редкина следует изучать и использовать в интересах дела образования в современной России.

## І.П. К. Д. Ушинский: «Кажется, люди думали обо всем, кроме воспитания»

Мы, русские, не забудем, что среди нас жил и учил К. Д. Ушинский» (Из выступления Д. Д. Семёнова на вечере памяти К. Д. Ушинского 22.12.1895)

Константин Дмитриевич Ушинский родился 19 февраля (2 марта) 1823 г. (по другим данным – 1824 г.) в городе Тула. Он происходил из малороссийских дворян, род которых был известен своей древностью.

Его отец Дмитрий Григорьевич был образованным для своего времени человеком. В молодости он окончил курс в одном из лучших средних учебных заведений России, — в благородном пансионе при Московском университете. Состоял в военной службе, принимал участие в Отечественной войне 1812 г., был участником Бородинского сражения. Выйдя в отставку, он поселился в небольшом городке Новгород-Северский Черниговской губернии, женился на дочери местного предпринимателя Любови Степановне Капнист [92, с. 24].

Состояние Д. Г. Ушинского было невелико. Оно состояло из сотни десятин земли и тридцати крестьян. Однако он был самой заметной

личностью среди местного дворянского общества как по уровню образования, — о чём свидетельствовала, в частности, собранная им обширная домашняя библиотека, — так и по образу жизни, трезвому и умеренному. Усадьба Ушинских с барским домом, разнообразными постройками, большим двором и прекрасным садом примыкала к самой городской черте и находилась на берегу реки Десны [93, с. 14].

Счастливо прошли детские годы Константина Ушинского, особенно первые одиннадцать лет, пока была жива мать. Второй брак Дмитрия Григорьевича, — его женитьба на сестре генерала Гербеля, управляющего Шостенским пороховым заводом, — значительно расширил его деловые и родственные связи, и позволил занять в 1840 г. должность судьи в Новгород-Северске.

Судья Ушинский пользовался у местных жителей репутацией умного, принципиального и бескорыстного человека. В лице мачехи юный Ушинский нашёл друга, сумевшего ему во многом заменить мать [81, с. 4].

Вскоре после смерти матери, он, будучи хорошо подготовлен, поступил сразу в третий класс местной гимназии. Отцовский хутор и гимназия находились на противоположных концах города, на расстоянии четырёх верст, и ежедневно Костя преодолевал это расстояние по берегу «зачарованной Десны» (выражение кинорежиссёра А. П. Довженко, поставившего фильм именно с таким названием) [94].

Руководил гимназией довольно известный в своё время профессор Илья Фёдорович Тимковский, учёный-латинист, педагог по призванию, пользовавшийся огромным уважением коллег и учащихся. В гимназии не было того, что можно было бы назвать «воспитательным дозором». По окончании уроков гимназисты были предоставлены самим себе. Они совершали набеги на росший поблизости с гимназией заброшенный фруктовый сад. По весне устраивали в лужах целые «флотилии», сколоченные из досок монастырской ограды. Отправлялись в походы по окрестностям города.

Как вспоминал впоследствии К. Д. Ушинский, у гимназии не было достаточно средств для того, чтобы дать своим питомцам солидные знания. Поэтому основное воздействие шло через пробуждение в учащихся потребности к самообразованию, любви к науке. Зато то немногое, что узнавали ученики на уроках, усваивалось ими прочно и осознанно.

Юный Ушинский не отличался особенным прилежанием и блестящими успехами, хотя и обладал большими способностями. На

приготовление домашних заданий он почти не тратил времени и чаще всего прочитывал заданный материал непосредственно перед уроком. Всё свободное время Константин посвящал чтению. Не чураясь одноклассников, которые были на два года старше его, он, в то же время, жил самостоятельной, богатой духовной жизнью, которая протекала совершенно уединённо.

К. Д. Ушинский усиленно занимался изучением истории, литературы, немецкого языка. В своём стремлении к самостоятельной работе, в изучении вопросов, не требовавшихся по программе, он зашёл настолько далеко, что не выдержал... выпускного гимназического экзамена. Тем не менее, несмотря на отсутствие аттестата, в 1840 г. он успешно выдержал вступительный экзамен на юридический факультет Московского университета.

В те годы университет переживал период обновления. При деятельном содействии попечителя учебного округа С. Г. Строганова был почти полностью обновлён преподавательский состав. Большинство профессоров были горячо преданные науке совсем молодые люди, недавно возвратившиеся с учебы из заграницы, в основном, из Германии.

Наиболее известными профессорами были Тимофей Николаевич Грановский, отличавшийся яркими ораторскими способностями, действовавший своими лекциями, главным образом, на чувства слушателей, вызывая у них интерес к преподававшейся им истории, и юрист П. Г. Редкин, не обладавший большим лекторским дарованием, но поражавший студентов глубиной своей эрудиции и неотразимой логикой изложения материала.

С первых дней учёбы К. Д. Ушинский стал в глазах однокурсников чем-то вроде «живой энциклопедии». Принесла благотворные плоды упорная самостоятельная работа, которой он последовательно занимался в гимназические годы. После лекций он нередко устраивал с товарищами нечто вроде диспута, развивая при этом суть вопроса, который рассматривался в лекции. Его меткие замечания по проблемам, волновавшим тогдашнюю молодёжь, похвалы и порицания в адрес тех или иных профессоров и студентов, облетали весь университет. В студенческие годы Ушинский продолжил основательное знакомство с лучшими образцами художественной литературы. Особенно он любил творчество Пушкина, Гоголя, Лермонтова, Гёте, Гофмана, Жан-Поля Рихтера.

Между тем, материальное состояние его отца с каждым годом всё более приходило в упадок, и деньги Константину высылались

нерегулярно. Поэтому он подрабатывал частными уроками. В двадцатилетнем возрасте, когда многие его сверстники «ползком» добирались до окончания гимназии, К. Д. Ушинский блестяще окончил университет и, после двухлетней подготовки, принял приглашение С. Г. Строганова занять место на кафедре «по энциклопедии законоведения, истории законодательств и финансовой науке» в Демидовском юридическом лицее в г. Ярославле, только что преобразованном тогда в высшее камеральное (то есть юридическое и экономическое) училище [97, с. 222].

Юный профессор К. Д. Ушинский настолько добросовестно готовился к лекциям, так ярко и мастерски излагал материал, что, как вспоминали современники, его разве что только не выносили из аудитории на руках восторженные слушатели.

Вскоре он стал одним из самых уважаемых и любимых преподавателей. Его популярности во многом способствовала речь, произнесённая им на торжественном собрании 18 сентября 1848 г., и называвшаяся «О камеральном образовании».

В эпоху поголовного преклонения учёных перед всем заграничным, и, прежде всего, немецким, К. Д. Ушинский выступил с резкой критикой немецкой системы камерального образования. Он доказывал, что немецкие камералисты неудачно смешивают науку и искусство, а их сочинения в этой области представляют собой сборники рецептурных советов и указаний по разным отраслям социальной жизни общества. Согласно идее Ушинского, основой камерального образования должно являться изучение родной страны в самом широком смысле слова, а именно, — исследование проблем семьи, общества, хозяйственной деятельности и т. п.

Вскоре К. Д. Ушинского подстерёг первый тяжёлый удар. Стремление вышестоящих чиновников подвести под шаблонную мерку живой процесс обучения и контролировать каждый шаг деятельности преподавателей привели к тому, что от последних стали требовать не только исчерпывающе полных подробных программ с указанием, что именно и из какого сочинения они цитируют в ходе лекции. Выдвигалось также вполне справедливое требование распределения преподаваемого курса «на часы». Однако Ушинский стал доказывать, что «дробление курса на часы убьёт живое дело преподавания», и что «невозможно связывать преподавателя такими формальностями», как требование представления конспектов лекций.

Но от К. Д. Ушинского требовали не рассуждений и доказательств, а беспрекословного подчинения, на которое он никак не со-

глашался. Тогда недоброжелатели припомнили ему вызывающе резкую «камеральную» речь, развивавшиеся им в лекциях демократические мысли о ведущей роли народа в поступательном развитии общества. Деятельность Ушинского вызвала резкое неприятие со стороны министерства народного просвещения, и в сентябре 1849 г. он был уволен. Блестяще начавшаяся профессорская карьера навсегда прервалась.

К тому времени Ушинский женился на дочери мелкопоместного малороссийского помещика, подруге детства Надежде Семёновне Дорошенко. Оставшись без дела и без средств к существованию, с семьёй и детьми на руках Константин Дмитриевич отправился в столицу в поисках работы.

Он усиленно искал место учителя, но ему повсюду отказывали.

С большим трудом в феврале 1850 г. ему удалось устроиться чиновником департамента иностранных вероисповеданий министерства внутренних дел под непосредственное руководство Д. А. Толстого. Служба давала четыреста рублей в год, что не позволяло даже сводить концы с концами [97, с. 222]. Поэтому Ушинский серьёзно занялся журналистской работой в качестве критика, компилятора и переводчика. В то время многие романы модных зарубежных авторов впервые печатались в газетах, небольшими порциями. Их переводом на русский язык и занялся Ушинский. С 1852 г. он начал принимать участие в работе журнала «Современник», а с 1854 г. стал сотрудничать с журналом «Библиотека для чтения» А. В. Старчевского. Рассказ К. Д. Ушинского «Поездка за Волхов» («Современник», 1852, № 9) был замечен критикой и вызвал похвалу самого И. С. Тургенева.

Вскоре за Ушинским утвердилась репутация талантливого журналиста. Над составлением срочных журнальных работ (обозрений, хроник, переводов и т. п.) ему приходилось нередко просиживать ночи напролёт, а вознаграждался труд журналиста весьма скудно. Вдобавок в 1854 г. он был отстранён от работы в министерстве. Причиной увольнения стало неосмотрительное высказывание Ушинского в адрес Д. А. Толстого. В дальнейшем Дмитрий Андреевич Толстой станет министром народного просвещения, и запретит использование книг Ушинского в подведомственных ему государственных школах.

И опять пришлось искать выход из положения. Случай вывел Константина Дмитриевича на педагогическую работу, на которой он обессмертил своё имя. Бывший начальник Ушинского по Демидовскому лицею П. В. Голохвастов, назначенный к тому времени дирек-

тором Гатчинского сиротского института, и благожелательно настроенный по отношению к Константину Дмитриевичу, рекомендовал его как хорошего педагога почётному опекуну института графу Ланскому, который и сам лично знал Ушинского. В 1854 г. К. Д. Ушинский был принят в это учебное заведение преподавателем русской словесности и законоведения, а год спустя, после выхода в отставку инспектора (заведующего учебной частью) П. С. Гурьева, занял его место.

Гатчинский институт, в котором учились офицерские дети-сироты, включал в себя несколько школ. Со всем энтузиазмом своей талантливой натуры Ушинский принялся за новое для себя дело, но очень скоро обнаружил, что с теоретических позиций он недостаточно подготовлен. Тогда он принялся штудировать труды западных, – своих-то ещё не было!, – учёных: Базедова и Песталоцци, Дистервега и Карла Шмидта.

Задолго до прихода Ушинского в институт инспектором здесь работал Евгений Осипович Гугель. О нём давно уже все забыли, а если и вспоминали, то не иначе как о чудаке-мечтателе, оставившем институту библиотеку, состоявшую из двух больших шкафов, к которым никто не решался прикоснуться. Почерневшие и запылённые, они простояли запечатанными двадцать лет. Когда Ушинский открыл их, то обнаружил там большое собрание педагогической литературы. Этой находке суждено было сыграть большую роль в его жизни. «Это было в первый раз, - вспоминал К. Д. Ушинский, - что я видел собрание педагогических книг в русском учебном заведении. Этим двум шкафам я обязан в жизни очень, очень многим, и – Боже мой! – от скольких бы грубых ошибок был избавлен я, если бы познакомился с этими двумя шкафами прежде, чем вступил на педагогическое поприще! Человек, заведший эту библиотеку, был необыкновенный у нас человек. Это едва ли не первый наш педагог, который взглянул серьезно на дело воспитания и увлёкся им. Но горько же и поплатился он за это увлечение. Покровительствуемый счастливыми обстоятельствами, он мог несколько лет проводить свои идеи в исполнение; но вдруг обстоятельства изменились, - и бедняк-мечтатель окончил свою жизнь в сумасшедшем доме, бредя детьми, школой, педагогическими идеями. Недаром же после него закрыли и его опасное наследство. Разбирая эти книги, исписанные по краям одною и тою же мертвою рукою, я думал: лучше было бы, если бы он жил в настоящее время, когда уже научились лучше ценить педагогов и педагогические идеи» [135, с. 6].

Однако труды Е. О. Гугеля не пропали даром. Спустя четверть века они нашли продолжателя в лице К. Д. Ушинского. В должности инспектора классов института он получил возможность применить на практике те педагогические идеи, которые занимали его в теории. Время его работы в Гатчинском институте, — наиболее заметная страница в истории этого учебного заведения, отмеченная упорядоченностью и успешностью организации всего учебно-воспитательного процесса. Но как ни производительна была работа Ушинского в институте, ему было несколько тесно в его стенах.

Ведь как раз эти годы были временем подъёма интереса общества к педагогическим вопросам; повсеместно ощущалось стремление к переменам. И Ушинский не мог стоять в стороне от этого знаменательного процесса.

Летом 1855 г. А. В. Старчевский прислал К. Д. Ушинскому в Гатчину несколько номеров английского журнала «Аtheneum», в котором были напечатаны статьи об образовании и воспитании в Америке. Он просил, как можно быстрее перевести их для своего журнала. Эти статьи произвели в сознании Ушинского настоящий переворот. С этого момента он решил посвятить себя всецело исключительно педагогической деятельности, — практической и научной. Тем более что именно в это время, откликаясь на запросы общественного интереса к делу воспитания и обучения, в 1857 г. стали выходить педагогические журналы: «Русский педагогический вестник» (редактор Н. А. Вышнеградский) и «Журнал для воспитания» (А. А. Чумиков), а год спустя — журнал «Учитель» (И. И. Паульсон). К. Д. Ушинский печатался, главным образом, в «Журнале для воспитания».

В статье «О пользе педагогической литературы» («Журнал для воспитания», 1857, №1) он сформулировал мысль о том, что именно учебные заведения играют решающую роль в системе общественного воспитания. Он писал: «Сравните число истинно развитых людей с числом лиц, получающих систематическое воспитание, загляните в училища, и сравните число начинающих курс с числом тех, которые оканчивают его, и вы увидите, как много ещё остаётся сделать воспитанию!» [144, с. 165].

В центре воспитания стоит личность учителя. Результаты воспитания, по мнению К. Д. Ушинского, определяются не столько тем, каковы программы преподавания и воспитательные инструкции, сколько тем, каковы общественные и педагогические знания и убеждения учителя, каковы его личность, характер, поведение и привычки, по-

скольку «как бы ни были подробны и точны инструкции преподавания и воспитания, они никогда не могут заменить собой недостатка убеждений в преподавателе» [144, с. 169], ибо «всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мёртвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. Самый бдительный контроль в этом деле не поможет» [144, с. 169].

Влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений.

Но если личность воспитателя значит всё в деле воспитания, то каким же образом можно действовать на личность ребёнка иначе, как не путем свободного убеждения, путём педагогического воспитания и путём педагогической литературы. Педагогическая литература, убеждал К. Д. Ушинский, одна только и может оживить воспитательную деятельность, придать ей тот смысл и ту занимательность, без которых она скоро делается машинальным препровождением времени. Она одна только может возбудить в обществе внимание к делу воспитания и дать в нём воспитателям то место, которые они должны занимать по важности возлагаемых на них обязанностей. Педагогическая литература устанавливает в обществе правильные требования в отношении воспитания и открывает средства для удовлетворения этих требований [144, с. 169].

Без всего этого педагогическое дело оказывается одним из самых безотрадных видов ремесленничества, которое может даже в известной степени принести вред подрастающему поколению, обществу и государству.

Эта мысль выражена у Ушинского в следующих строках: «Преподаватель, который только в классах занимается своим делом, а переходя за порог школы не встречает ни в обществе, ни в литературе никакого участия к своему занятию, весьма скоро может охладеть к нему. Преподаватель, уединённый 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 всё блестящие явления в сравнении с крошечными фактами учительской деятельности! Новый воспитатель, может быть и с лучшими намерениями принявшийся за своё дело, скоро замечает, что вне пределов класса никто им не занимается, и сам мало-помалу привыкает заниматься им только в классе. Скоро он начинает довольствоваться механической рутиной, однажды созданной, часто ложной и почти всегда односторонней. Случается даже иногда, что, закоренев в этой рутине, он начинает с какой-то злобой смотреть на всякую педагогическую книгу, если бы она как-нибудь, сверх всякого ожидания, и попалась ему под руку: он видит в ней дерзкую нарушительницу своего долголетнего спокойствия» [144, с. 170].

Вот почему наставническая и воспитательная деятельность, может быть, более чем какая-либо другая нуждается в постоянном «одушевлении», а, между тем, она более, чем всякая другая, по мнению Ушинского, удалена от взоров общества, результаты её выказываются не скоро и замечаются немногими; однообразие же её способно усыпить ум и приучить его к бессознательности.

Подводя итог идеям, высказанным в статье, К. Д. Ушинский отмечает, что «всякий прочный успех общества в деле воспитания необходимо опирается на педагогическую литературу» [144, с. 173], ибо «воспитание действует, в частности, на человека и вообще на общество, главным образом, через убеждение, а органом жизни такого убеждения является педагогическая литература» [144, с. 176].

Эта мысль особенно четко формулируется Ушинским в статье «О народности в общественном воспитании», где он пишет о том, что «общественное воспитание только тогда оказывается действительным, когда его вопросы становятся общественными вопросами для всех и семейными вопросами для каждого. Система общественного воспитания, вышедшая не из общественного убеждения, как бы она ни была хитро обдумана, окажется бессильной, и не будет действовать ни на личный характер человека, ни на характер общества. Она может приготовлять техников; но никогда она не будет воспитывать полезных и деятельных членов общества, а если они и будут появляться, то независимо от воспитания» [137, с. 256].

Почему же эта хитро обдуманная система будет бессильна? А потому, указывает Ушинский, что она далеко не составляет всего воспитания народа. «Религия, природа, семейство, предания, поэзия, законы, промышленность, литература, – всё, из чего слагается историческая жизнь народа, составляет его действительную школу, перед

силой которой сила учебных заведений, особенно построенных на началах искусственных, совершенно ничтожна» [137, с. 244–245].

Как же обеспечить действительную силу системе общественного воспитания? Для этого, указывал педагог, нужно опереться на народность, которая выражается, с одной стороны, в так называемых общественных идеалах, в частности, в идеале человеческой личности, которые сложились в ходе исторической жизни народа, а с другой, — в той любви к родине, которая присуща каждому человеку. «Чувство народности, — писал Ушинский, — так сильно в каждом, что при общей гибели всего святого и благородного оно гибнет последнее» [137, с. 253]. Если знакомство с народными идеалами просвещает сознание человека, указывает ему направление, по которому он должен идти, то любовь к Родине даёт человеку силу идти по этому пути не отступая, не сбиваясь с неё под влиянием различных дурных стремлений и наклонностей.

К. Д. Ушинский определял политические условия осуществления принципа народности в воспитании, которые, считал он, состоят, во-первых, в праве народа выражать своё мнение о существующих школах, критиковать их, предъявлять свои требования и, во-вторых, в праве народа руководить делом народного образования.

Он протестовал против запрета критиковать деятельность министерства народного просвещения и других ведомств, выступал против бюрократической системы руководства школой, требовал передачи этого руководства в руки общества. Ушинский оценивал современную ему систему народного образования как крепостническую, антинародную. При этом он считал, что политические условия для борьбы за народность в общественном воспитании могут быть созданы без политической борьбы против существующего строя: педагогическая литература де сформирует необходимое общественное мнение, создаст нужных общественных деятелей в этой сфере духовной жизни общества, а те, в свою очередь, реформируют всю систему общественного воспитания в народном духе. Эти наивные заблуждения были вскоре развеяны суровой действительностью.

К. Д. Ушинский считал народность основой воспитания. Он боролся за самобытность и оригинальность русской педагогики и русского воспитания. В их основе, по его мнению, народный язык, «тот глубокий язык, глубины которого мы до сих пор не могли ещё измерить». «Из серой, невежественной, грубой массы льётся чудная народная песня, из которой почерпает своё вдохновение и поэт, и ху-

дожник и музыкант, слышится меткое слово, приводящее в изумление своей истиной и глубиной всякого философа и биолога».

В статье «Родное слово» он писал: «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. Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое». Ушинский рассматривал родной язык не как что-то застывшее, неизменное, а в развитии, в связи с историей и природой родной страны, и в связи с психологическими особенностями народа. Если в начале своей деятельности он называл язык «даром», то в дальнейшем, – уже «продуктом исторического развития» [141, с. 109].

Особенно важное значение имеет язык в процессе первоначального обучения. Его преподавание должно быть в тесной увязке с сообщением учащимся знаний по истории и географии, природе и культуре родного народа.

В статье «О первоначальном преподавании русского языка» К. Д. Ушинский дал ценные указания относительно задач этого преподавания. Первой задачей он считал развитие речи ребёнка, обогащение его словарного запаса и формирование умения правильно строить фразы; вторая задача состоит в том, чтобы ввести детей «в обладание сокровищами русского языка» (поэзия, фольклор, былины, песни, загадки, пословицы и поговорки и т. д.); третья задача — изучение грамматики. По всем этим вопросам Ушинским разработаны методические указания.

К. Д. Ушинский был основоположником в России аналитико-синтетического метода обучения грамоте, который сменил собой устаревший буквослагательный метод, и до настоящего времени, с соответствующими поправками, применяется в современной школе.

Литературно-педагогическая деятельность К. Д. Ушинского и успехи Гатчинского института обратили на себя внимание педагогических «верхов». В 1859 г. по рекомендации бывшего министра народного просвещения А. С. Норова и преподавателя Смольного института благородных девиц А. В. Никитенко Константин Дмитриевич получил назначение на должность инспектора классов обоих отделений, — дворянского и мещанского, — этого закрытого учебно-воспитательного заведения, в котором обучалось семьсот девушек. По

определению К. Д. Ушинского, оно было направлено на «приготовление очаровательнейших куколок, которые при выходе в свет из наивнейших куколок, едва смеющих шевелиться в присутствии мужчин, весьма естественно превращались в самых легкокрылых светских бабочек». К. Д. Ушинский согласился занять должность инспектора классов, поскольку придавал огромное значение воспитанию женщины в системе общественного воспитания.

Смольный институт («Общество воспитания благородных девиц») был своего рода «головным» учреждением, на него равнялись другие женские школы. Поэтому реорганизация этого заведения могла бы стать своего рода отправной точкой реформы всей системы женского образования; во всяком случае на это очень надеялся К. Д. Ушинский. В отличие от Ж.-Ж. Руссо, и целого ряда других прогрессивных педагогов прошлого, он придавал огромное значение воспитанию женщины, которая, по его мнению, является единственным проводником успехов науки и цивилизации в нравы и жизнь общества. Влияние мужчины, отмечал он, заметнее, но поверхностнее; влияние женщины незаметнее, но идёт глубже и укореняется долговечнее. Поэтому он гневно протестовал не только против «французско-галантерейного» воспитания, царившего в Смольном, но и против «немецко-хозяйственного» воспитания, готовившего из женщины только домашнюю хозяйку.

К. Д. Ушинский со всей присущей ему энергией принялся за составление плана учебной реформы Смольного института, и уже через месяц его план стал претворяться в жизнь. До него в институте был девятилетний срок обучения при трёх классах в дворянском и шестилетний курс с двумя классами в мещанском отделении. По окончании трёхлетнего курса воспитанницы в полном составе переходили в следующий класс, несмотря на то, что среди них были и слабо подготовленные. Однако нельзя же было оставлять девушку в том же классе ещё на три года. Поэтому выходило так, что малоуспевающие в низших классах отставали совсем, переходя в более старший класс. Для отстающих создавались специальные параллельные отделения, которые не были эффективными, и задевали достоинство учившихся в них.

К. Д. Ушинский сократил девятилетний срок обучения до семи лет. Один класс теперь соответствовал одному году учёбы. Оба отделения были уравнены в объёме учебного курса и в продолжительности обучения. Преподавание, которое велось прежде почти формально, отрывочно и поверхностно, приняло серьёзный и систематический характер. В младших классах было введено наглядное обучение.

Русский язык был положен в основу образования, причём не в форме отупляющего «грамматизма», а как живой предмет, способствующий разностороннему развитию ума. Особую значимость этого предмета К. Д. Ушинский обосновал в статье «Родное слово», где он выдвинул его в качестве дидактической основы образовательной работы в целом, а также как средство проведения идеи народности в общественном воспитании. «Язык, — писал великий педагог, — есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое историческое живое целое» [141, с. 110].

В пренебрежительном отношении к изучению родного языка Ушинский видел неуважение к родине в целом, её прошлому и настоящему, отсутствие чувства патриотизма, без которого не может быть подлинно народного воспитания.

С приходом Ушинского в Смольном оживилось преподавание русской и всеобщей истории. Получило развитие преподавание естествознания и географии. Одним из важнейших предметов стала математика. Безжизненные риторика и «пиитика» были заменены разбором художественных произведений.

Было положено начало особому педагогическому классу, что дало возможность учащимся основательно познакомиться с педагогикой в теории и на практике. Курс этого класса был двухлетним: первый год — теоретический, второй — практический, включавший преподавание ученицами под руководством учителей в специально сформированном для этого «элементарном» классе.

К. Д. Ушинский привлёк к работе в Смольном целую плеяду талантливых педагогов: В. О. Буссе, священника Головина, барона М. О. Косинского, В. И. Лядова, О. Ф. Миллера, А. И. Павловского, Н. И. Раевского и др. Особенно важное значение имела деятельность в институте Я. П. Пугачевского, В. И. Водовозова, М. И. Семевского, Л. Н. Модзалевского и Д. Д. Семёнова. Эти педагоги вошли в историю педагогики как одни из её самых ярких представителей.

Пригласил Ушинский преподавателем русского языка в младших классах известного писателя Н. Г. Помяловского, положительно зарекомендовавшего себя в бесплатной воскресной школе для детей рабочих на Шлиссельбургском тракте. Однако, дав несколько удачных пробных уроков, Николай Герасимович отказался от места штатного преподавателя, не чувствуя, по-видимому, достаточных склонностей к постоянной педагогической работе. На весь Санкт-Петербург славились «педагогические четверги» Ушинского. В маленький уютный флигелёк Смольного монастыря, находившийся в то время довольно далеко за городской чертой, «на огонёк» к Ушинскому еженедельно собирались не только его друзья и сослуживцы по институту, но и все те, кто живо интересовался педагогическими вопросами. В продолжительных спорах намечались и вырабатывались новые учебные программы, планы преобразования российской школы. Эти встречи сплачивали петербургских педагогов, вдохновляли их на живую, плодотворную работу.

Через два года под руководством Ушинского Смольный, ранее никогда особенно не интересовавший столичное общество, вдруг стал предметом большого внимания с его стороны. О реформах в институте постоянно сообщала печать. Родители учениц, педагоги, представители различных ведомств стремились попасть в Смольный для того, чтобы побывать на уроках, о которых говорил весь просвещённый Санкт-Петербург. То, что они видели в институте, приводило их в восторг. Ученицы не тяготились более чтением, не называли его, как прежде, «противным», а, наоборот, они с уважением относились к учителям, к труду. Родственники учениц в письмах и при личных встречах с Ушинским выражали ему свою горячую признательность. Сам Ушинский вёл в институте уроки педагогики и дидактики, готовя девушек к учительской стезе.

К. Д. Ушинский был горячим сторонником классно-урочной системы обучения. Необходимыми условиями всякого рационального обучения он считал: 1) класс как основную единицу, основное звено школы; 2) твёрдый, не меняющийся состав учащихся в классе; 3) строго регламентированные во времени занятия согласно учебному расписанию; 4) фронтальное занятие учителя со всем классом; 5) сочетание фронтальных форм занятий с задачами развития индивидуальных способностей каждого учащегося; 6) сочетание фронтальных форм занятий с индивидуальными; 7) ведущая, активная роль учителя на уроке.

К. Д. Ушинский рационально определил организационное построение урока и выделил отдельные виды уроков. Он различал: 1) урок смешанный, содержащий повторение и учёт пройденного и объяснение нового материала (самый распространённый вид); 2) урок устных и практических упражнений (т. е. повторений и закрепления знаний и навыков); 3) урок письменных упражнений; 4) урок оценки знаний. В каждом из этих видов превалирует тот или иной элемент

деятельности учителя. В первом виде — объяснение нового, во втором — закрепление, в третьем — развитие письменной речи, в четвёртом — оценка.

Постепенно имя К. Д. Ушинского становилось известно всей России. К нему обращались самые высокопоставленные особы с просьбой помочь в воспитании детей. Ему было даже поручено письменно изложить свои взгляды о воспитании наследника престола, и он выразил их в ряде писем, каждое из которых является вполне самостоятельной, талантливой статьей [140, с. 317].

В 1861 г., в пору наибольшего расцвета педагогического таланта К. Д. Ушинского вышла в свет его книга «Детский Мир» [134], с которой он вошёл едва ли не в каждую российскую семью. Работа над этой книгой, дававшей учителю материал для развития языка и мышления детей, продолжалась три года. К. Д. Ушинский многократно её переделывал, и всё ему казалось недостаточно хорошо. Только уступая настойчивым просьбам друзей, он выпустил её тиражом в 3600 экз., которые быстро разошлись, так что в том же году были дополнительно выпущены три тиража. Книга выходит большими тиражами до сих пор. Правда, в советское время ряд материалов религиозного содержания не публиковался.

К концу 1861 г. своего апогея достигли не только слава К. Д. Ушинского, но и ненависть к нему со стороны его оппонентов. Учебная часть Смольного института, которой руководил Ушинский, была резко отделена организационно от воспитательной работы. Последнюю вели классные дамы под руководством инспектрис, а те, в свою очередь, были подчинены непосредственно начальнице институте Марии Павловне Леонтьевой, – стороннице прежних методов воспитания. На стороне Ушинского были только две инспектрисы, – Е. Н. Обручева и А. К. Сент-Илер.

Поведение воспитанниц постоянно контролировалось классными дамами, которые в обязательном порядке присутствовали на каждом уроке. На учителя эти дамы, вспоминал Ушинский, смотрели как на какое-то вынужденное зло, которое, по словам Константина Дмитриевича, если и можно ввести в класс, то со всеми предосторожностями, только что не обкуривая хлором.

Неудивительно, что эти два лагеря, — передовые российские учителя во главе с К. Д. Ушинским, с одной стороны, и «галантерейные» дамы, с другой стороны, находились в состоянии постоянной конфронтации и взаимной неприязни. Беспрерывно продолжавшееся

противостояние изматывало силы Ушинского, подрывало его здоровье, которое с молодых лет не было крепким.

Подозрительность по отношению к Ушинскому и вводимым им переменам усиливалась по мере роста революционного движения в стране, вызванного недовольством реформы 1861 года, которую радикальные круги считали половинчатой.

Восставших крестьян расстреливали, революционную молодёжь гнали из университетов «во глубину сибирских руд», неблагонамеренных чиновников отстраняли от должности. Так поступили с Н. И. Пироговым, на очереди был К. Д. Ушинский.

В июне 1861 г. министром народного просвещения был назначен вице-адмирал граф Е. В. Путятин, сменивший своего либерального предшественника Е. П. Ковалевского, известного, в частности, тем, что в 1860 г. он пригласил Ушинского на должность редактора «Журнала министерства народного просвещения». Журнал превратился из сборника сухих, официальных правительственных сообщений в орган разработки и обсуждения злободневных педагогических вопросов. Печать и общество стали прислушиваться к мнению прежде безликого, мало кого интересовавшего журнала.

Особенно выделялись статьи в журнале самого К. Д. Ушинского. Прежде всего, это философско-педагогический трактат «Труд в его психическом и воспитательном значении» (1860), в котором он доказывал, что без личного труда человек не может идти вперёд, не может даже оставаться на прежнем месте, но отступает назад. Труд является всеобщим законом человеческой телесной и духовной природы и человеческой жизни на земле, необходимым условием физического, умственного и нравственного совершенствования каждого гражданина, его человеческого достоинства, его свободы, наслаждения и счастья [142].

В другой своей статье «О нравственном элементе в русском воспитании» (1860) Ушинский даёт характеристику особенностей нравственного воспитания в различных сословиях российского общества. Глубоко и последовательно развивает он идеи народности и патриотизма. Более всего дело народного воспитания, по мнению Ушинского, нуждается в народных учителях, вышедших из среды простых людей и сохранивших лучшие черты народа [138].

Новый министр Путятин повелел главному редактору повернуть направленность журнала в прежнее русло. В итоге, Ушинскому, проявившему, как всегда, непреклонность и принципиальность, при-

шлось расстаться с редакторством. Практически одновременно с началом работы Ушинского в Смольном начались беспрерывные доносы на него. Обвинить в некомпетентности его, славу русского учительства, конечно, было невозможно, в корыстолюбии — тоже. (Кто же ищет корысти в педагогической работе!?). Тогда его стали обвинять в безбожии и политической неблагонадёжности. Нетрудно представить, что ничего страшнее этих обвинений быть не могло. Все наветы подстраивались с одной целью, — удалить Ушинского из Смольного. И хотя всем людям, окружавшим Ушинского, было известно, что он глубоко верующий, верноподданически настроенный гражданин, ему пришлось беспрерывно оправдываться.

На последний донос, устроенный М. П. Леонтьевой, Ушинский писал ответ почти двое суток, не выходя из кабинета. Но всё это уже не могло исправить положения. Биограф К. Д. Ушинского М. Л. Песковский вспоминал: «Отписка Ушинского, в сущности, была не оправданием, а криком негодования, воплем, протестом против нелепости возводимых на него обвинений, против наглого посягательства на его честь и доброе имя. Он в пух и прах разбил клеветнические изветы своих доносчиков, унизил, опозорил их; но, вместе с тем, разбил также и своё здоровье. Нервный, раздражительный, он слишком горячо принял к сердцу нанесённое ему оскорбление. Садясь за отписку бодрым и здоровым, он встал поседевшим и начал харкать кровью...» [64, с. 41].

Современники К. Д. Ушинского отмечали прямой, неуступчивый характер Константина Дмитриевича, его неумение и нежелание идти на компромиссы, угодничать, хитрить, «ладить с дрянными самолюбцами и обходить их» [64, с. 41].

Императрица Мария Александровна лично знала Ушинского с самой хорошей стороны, очень ценила его, и поэтому отвергла все наветы в его адрес, приняла Ушинского под своё высочайшее покровительство. Но поскольку конфликт достиг апогея и обе стороны были настроены непримиримо, следовало всё-таки принять какое-то решение, которое бы позволило противникам «сохранить лицо», и как-то устроило бы и Ушинского, и «галантерейных дам».

Его друзья приложили немало усилий, чтобы подыскать возможность «причислить» его к так называемому «Четвёртому отделению собственной Его Величества канцелярии» с оставлением прежнего содержания. Более того, благодаря содействию императрицы ему была предоставлена фактически неограниченная во времени за-

граничная командировка за счёт указанной канцелярии для изучения постановки женского образования в европейских странах и составления учебника по педагогике. Попутно он смог бы подлечить вдали от сырого петербургского климата и столичных дрязг своё сильно расстроенное здоровье.

Именно в такой интерпретации излагают это событие Д. Д. Семёнов и В. Я. Стоюнин. В официальной же педагогической историографии советского периода эти факты трактовались таким образом, будто царизм «душил» Ушинского, и с целью отстранения его от педагогической деятельности в России отправил его в ссылку ... в Швейцарию под видом поправки здоровья.

«Марта 2 дня 1862 г.» коллежский советник Ушинский пишет в совет Воспитательного общества благородных девиц прошение: «Расстройство здоровья заставляет меня уехать за границу на продолжительное время, вследствие чего почтительно прошу исходатайствовать мне увольнение от занимаемой мной должности инспектора классов...» [39, с. 77]. На этом фактически завершилась административно-педагогическая деятельность К. Д. Ушинского.

А. И. Герцен писал в своём «Колоколе» о «тёмных делах государыни и окружающих её реакционеров», «подковырнувших в Смольном монастыре Ушинского». Реакция самого Ушинского на выступление Герцена была такова. В письме к своему другу А. И. Скребницкому от 23 сентября 1862 г. он писал: «Герцену вздумалось упомянуть в «Колоколе» о моей особе и упрекнуть государыню, что она не разобрала дела по Смольному... Того и смотри, что позовут в Россию, то есть при теперешнем состоянии моего здоровья приговорят к смерти» [39, с. 78].

Далее он продолжает: «Теперь готовлю письма из педагогической поездки, но всё это пахнет какой-то вялой работой, которой недостаёт живой веры в лучшее будущее. Грустно сеять на поле, где завтра могут всё вырвать, что сегодня посеяно. Долго ли нам ещё суждено толочь воду!.. Из России получаю часто письма и всё самые печальные: от арестов все приуныли, цензура лютует...» [39, с. 79].

Пять лет провёл К. Д. Ушинский за границей. Проживал он, в основном, в Швейцарии, близ г. Вевье, а также в немецком Гейдельберге, известном университетском центре, где как раз в это время находился Н. И. Пирогов. Ещё не будучи лично знакомым с ним, Ушинский писал из Интерлакена одному из знакомых, жившему в Гейдельберге: «Завидую вам, что вы живете в одном городе с Пироговым, и часто с ним видитесь: для него одного стоит переселиться на

зиму в Гейдельберг! Я никогда не видел этого человека, но едва ли есть кто-нибудь другой, кого я уважал бы более». В другом письме он писал: «Наконец-то имеем посреди нас человека, на которого с гордостью можно указать нашим детям и внукам, и по безукоризненной дороге которого можем вести смело наши молодые поколения». Не зря Константина Дмитриевича так тянуло в Гейдельберг. После встречи с Пироговым он окреп духом, и вернулся к литературно-педагогической деятельности.

Будучи человеком пунктуальным и обязательным, он, прежде всего, взялся за изучение вопроса о постановке дела народного образования в Швейцарии. Он посещал народные школы, учительские семинарии, женские учебные заведения. Итогом этой деятельности стали семь больших статей, вышедшие под общим названием «Педагогическая поездка по Швейцарии» [139].

Хотя Ушинский писал о зарубежной школе, в каждом письме чувствовались его боль и забота о состоянии образования в России. Письма были далеки от восхваления западных образцов, но в них отмечались достижения швейцарских педагогов. Например, Ушинскому показалась очень существенной такая деталь: каждая учительская семинария имела свой собственный «характер». Например, семинария Фрёлиха «дышала» поэзией; семинария Рюга выделялась строгой логикой и продуманными методиками обучения; семинария Кеттигера покоряла здоровьем сельской семейной жизни; семинария Фриса это наука, современность, ясный, спокойный рассудок и утилитаризм. Каждый кантон, отмечал он, как бы выработал для своей семинарии какой-то особенный местный характер, подобрал соответствующего директора, и развивает этот кантональный характер в своих воспитанниках.

С огромным энтузиазмом в это время работал К. Д. Ушинский над составлением замечательной книги для начальной школы «Родное слово». Современники исключительно высоко оценивали этот труд: «После немецкой мертвячины, затхлого поучения в виде сентенций, нравственных рассказов, образцов добродетели вдруг послышалась в школе живая речь, раздался резвый весёлый детский смех. Ушинский в педагогике своим «Родным словом» сделал то же самое, что когда-то Пушкин сделал в поэзии своим «Русланом и Людмилой» [39, с. 85].

Ранее выпущенный в двух томах «Детский мир» представлял собой книгу для классного чтения, назначение которой состояло в

том, чтобы дать учителю литературный, историко-географический материал для преподавания. «Родное слово» было систематическим руководством для первоначального обучения, — первым в России методическим руководством такого рода.

«Родное слово» было разделено по годам обучения. Книга 1-я (первый год) состояла из «Азбуки» и «Первой после Азбуки книги для чтения». Книга 2-я (второй год) включала в себя более сложный материал для чтения (домашний и школьный быт, окружающие предметы, явления природы, времена года и т. д.). Обе книги, на которые Ушинский потратил около четырёх лет труда, вышли одновременно в 1864 г., а вскоре появилось руководство к преподаванию для учителя с разъяснением методики использования «Родного слова».

Этот труд К. Д. Ушинского был новым словом не только в русской, но и в мировой педагогической литературе, как в смысле замысла, так и по качеству исполнения. Придерживаясь своей основополагающей идеи, состоявшей в том, что в центре обучения и воспитания находится изучение родного языка, Ушинский в «Родном слове» и знакомил детей с тем, что им, прежде всего, требуется знать в обиходе: с основами религии, письмом, счётом и рисованием. Благодаря продуманной последовательности в изложении материала знания «вливались» в сознание ребёнка как бы сами собой; при этом отпадала необходимость в насилии над его природой.

Книги «Родного слова» давали обильный материал для изучения российской истории и арифметики. Преждевременная смерть Ушинского не позволила ему завершить этот труд.

Учебные книги К. Д. Ушинского произвели переворот в сознании российского учительства. Впервые в истории отечественной школы педагоги получили для использования в практической работе пособие («Руководство...»), которое не было набором прописных истин или отвлечённых рассуждений на педагогическую тему, а тесно увязывалось с книгами для школьников («Родное слово», 1-я и 2-я части). Впервые книги для учащих и учащихся были изданы таким образом, что представляли собой, по существу, единое целое.

В том же чрезвычайно плодотворном для К. Д. Ушинского 1864 году в журнале «Педагогический вестник» начал печататься его большой труд «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». До него никто из российских учёных не писал столь значительных фундаментальных работ общепедагогического характера.

Как известно, К. Д. Ушинский совершенно отрицал пользу педагогических руководств, составленных по «немецкой рецептуре», включавших голый перечень определённых правил, не учитывающих особенности детской природы, психологию души ребёнка. Рецептурная педагогика насквозь формальна, она мало приложима к практике. Если математика или физика это науки, включающие в себя набор определённых формализованных структур, на которых эти науки, собственно, и строятся, то педагогика в этом смысле не наука: в ней нет формул, теорем, законов, то есть всех атрибутов науки. Это, скорее, искусство, и выучиться этому искусству, указывал К. Д. Ушинский, можно только на практике, опираясь на педагогические труды и руководства, а также на собственный практический опыт и опыт коллег, на народные традиции и духовный опыт поколений.

Но одной практики тоже мало, говорил К. Д. Ушинский, надо иметь глубокое понимание физической и духовной природы человека. Вот он и задался целью написать специальное антропологическое исследование, — глубоко научное по содержанию и достаточно доступное для понимания учителем по форме.

В книгу, которой было суждено было стать венцом его научных изысканий, он намеревался включить систематическое собрание сведений о человеке вообще. Для этого он проделал большую подготовительную работу, изучив труды всех великих мыслителей и естествоиспытателей, – от Платона и Аристотеля до Ч. Дарвина и И. Канта, а также систематизировал данные психологии и свои личные наблюдения. Отдельными изданиями первый и второй тома «Человека...» вышли (соответственно) в 1867 и 1869 гг. Оба они носят теоретический характер. Третий том автор предполагал сделать методическим, но этот замысел остался незавершённым.

В 1862—1867 гг. К. Д. Ушинский почти ежегодно приезжал в Россию по вопросам издания своих книг. И вот в один из своих приездов он был поражён известием о том, что его «Детский мир» запрещён ученым комитетом министерства народного просвещения к использованию в школах этого ведомства. Книга, которая пять лет тому назад была горячо одобрена тем же самым комитетом и даже тем же самым рецензентом, поставившим в заслугу автору, в частности, богатство и разнообразие статей по естествознанию, теперь обвинялась в чрезмерном обилии статей по естествознанию, которые-де способствуют развитию у детей нигилизма и материализма. В гонении на книгу педагог видел не её недостатки, а злопамятное самодур-

ство нового министра Д. А. Толстого, и пока он оставался министром (1866–1880), лучшая российская книга для детей оставалась под запретом.

К. Д. Ушинский тяготился продолжительным пребыванием за границей. В 1867 г., почувствовав некоторое улучшение состояния здоровья, он вернулся в Россию. Он стал душой столичного педагогического общества, работавшего при 2-й гимназии. Деятельность общества с возвращением Ушинского заметно оживилась. В эти годы появлялись учительские семинарии и женские гимназии. Назревала реформа средних учебных заведений.

Голос петербургского педагогического общества стал звучать весьма громко. Его собрания проходили при таком стечении публики, что актовый зал гимназии не мог вместить всех желающих.

Многие приходили ради того, чтобы послушать К. Д. Ушинского, хотя бы раз его воочию увидеть.

В педагогических журналах помещались подробнейшие отчеты об этих собраниях в форме пересказа или стенограмм. Работа общества вдохновляла учителей всей России. Это был своего рода руководящий педагогический центр. Ушинский не занимал в педагогическом обществе никакого официального положения; многолетним председателем был его университетский наставник П. Г. Редкин.

Последние три года жизни К. Д. Ушинского это пора кипучей общественной деятельности, когда его авторитет достиг наивысшего уровня. В это время он много публикуется, причём не только на педагогические темы. Достаточно вспомнить его страстную статью «О голоде в России» («Голос», 1867), где он показал себя прекрасным экономистом и публицистом.

Весной 1870 г. К. Д. Ушинский почувствовал себя плохо, и собрался ехать на лечение в Италию. Но по дороге, в Вене, врачи посоветовали ему кумысолечение. Он послушал их совета, вернулся в Россию, поселился неподалеку от Бахчисарая, в имении г-на Верле, где было кумысолечебное заведение. Вскоре дело пошло на поправку и он решил совершить небольшое путешествие по Крыму. Добрался до Симферополя, где оказался в самый разгар работы съезда учителей и был принят с большим почётом. Затем он несколько дней провёл в Ялте. Целебный климат Крыма оказал на него такое благотворное воздействие, что он даже присмотрел небольшое поместье под Ялтой, намереваясь там осесть с семьёй на постоянное жительство.

Полный надежд на выздоровление в конце июля он торопился к семье, ожидавшей его в имении жены Богданка Новгород-Северского

уезда. Особенно он ждал встречи со своим старшим сыном, 17-летним Павлом, который только что окончил 2-ю Санкт-Петер-бургскую военную гимназию, и готовился к поступлению в высшее военное учебное заведение. Юноша был прекрасно развит, подавал большие надежды.

Но, увы, этим надеждам не суждено было сбыться... Судьба преподнесла Ушинскому такой удар, от которого он уже не смог оправиться. Приехав в Богданку, он едва не попал на похороны Павла, за три дня до этого смертельно ранившего себя на охоте. (Ружьё дало осечку. Юноша переломил ствол, и в этот момент патрон взорвался, и весь заряд полетел ему в лицо...).

Осенью того же года Ушинский с семьёй переезжает в Киев, где помещает двух своих дочерей на учёбу в институт. Душой Константин Дмитриевич рвался в Санкт-Петербург. В Киеве он не собирался надолго оставаться, и согласно своему первоначальному плану решил добираться до Крыма с двумя младшими сыновьями Костей и Волей.

В дороге К. Д. Ушинский простудился. В Одессе он слёг с воспалением легких. Срочно были вызваны жена и дочери. 21 декабря перед самой смертью К. Д. Ушинский внезапно почувствовал облегчение, оделся во всё чистое, лёг в постель.

Пожелал, чтобы как можно ярче осветили комнату, попросил прочесть «Ундину» В. А. Жуковского. По окончании чтения помолился вместе с детьми, отпустил их и тихо, без агонии скончался в 2 часа ночи 22 декабря 1870 г. (3 января 1871 г.).

В Одессе у Ушинских не было ни одного знакомого. Но, в то же время, К. Д. Ушинского знали все. Как только весть о его смерти распространилась по городу, местные учителя окружили семью Константина Дмитриевича заботой, освободив её от всех хлопот по отпеванию и перевозке тела в Киев, где Ушинский был похоронен на территории Выдубицкого монастыря, на берегу Днепра.

Закатилось солнце русской педагогики. Российская печать была заполнена статьями и сообщениями об Ушинском. Его смерть оплакивала вся мыслящая Россия. Но так ярок и могуч был свет этого солнца, что лучи его озарили всю Россию, вызвали стремление к деятельности на благо своего народа и к совершенствованию у целых поколений народных российских учителей.

После смерти К. Д. Ушинского прошло полтора века. Это ли не повод задуматься над тем, почему его наследие с каждым годом становится всё более актуальным.

Его идеи о народности в воспитании и об опоре на родной язык в обучении, борьба Ушинского и его единомышленников с западничеством и засильем латыни, вопросы подготовки юного человека к жизни, развитие прогрессивных педагогических принципов и их реализация на практике, издание качественной педагогической литературы и многие другие...

Все эти вопросы с новой силой, хотя и на другом содержательном основании, вновь выдвигаются временем на передний план педагогической мысли, а это означает, что Ушинский в своей деятельности стремился решать действительно наиболее важные, «вечные» проблемы.

Ушинский и теперь с нами, ибо с нами его Педагогика.

## I.III. В. И. Водовозов: «Польза общественная будет всегда моим девизом...»

«Исчезнет прах, как исчезает дым, но имя честное его мы в сердце сохраним!» (В. Р. Щиглев о В. И. Водовозове, своём учителе)

Среди видных российских педагогов-демократов второй половины XIX в., внёсших значительный вклад в отечественную педагогическую мысль, почётное место принадлежит Василию Ивановичу Водовозову [77, с. 97]. В. И. Водовозов родился 27 сентября (9 октября) 1825 г. в Санкт-Петербурге в семье разорившегося мелкого купца.

Отец умер, когда Василию было всего два года. У 42-летней вдовы, помимо младшего Василия, было ещё четыре дочери и два сына. Семья осталась без всяких средств к существованию, поскольку всё имущество было описано и продано в уплату долгов [92, с. 42].

Первоначальное обучение Василий получил дома, а в десять лет был определён пансионером в Санкт-Петербургское коммерческое училище, которое успешно закончил в 1842 г. [97, с. 227]. Сухое догматическое преподавание и зубрёжка, царившие в училище не удовлетворяли духовных запросов пытливого юноши. Его способности и интерес к литературе и языкам требовали выхода, и Водовозов обращается к книге, изучает русскую и зарубежную классику, произведения современных писателей. В 1843 г. он становится студентом столичного университета. При этом он мечтал поступить на филологический факультет, но как не владевший греческим языком был зачислен

на юридический факультет. Впрочем, через год, сдав экзамен по греческому, он перешёл на филфак. В университете он усиленно занимался изучением истории, иностранных языков и литературы. Большие способности и необычайное трудолюбие позволили ему овладеть французским, немецким, английским, итальянским, польским, греческим и латинским языками. Его очень увлекала поэзия.

Он пробовал даже писать стихи. Исследовал творчество Байрона и Софокла. Перевёл в прозе первую часть «Фауста» Гёте [93, с. 43].

Но более всего В. И. Водовозова интересовала русская словесность. Его любимым писателем был Гоголь. «Мёртвые души» он знал почти наизусть. Огромное влияние на формирование личности будущего педагога оказали взгляды великого русского критика В. Г. Белинского, статьи которого, а также социальное движение 1840-х гг., способствовали формированию общественно-политических взглядов В. И. Водовозова, укрепили его в желании служить народу на ниве просвещения.

По окончании университета в 1847 г. В. И. Водовозов назначается на должность младшего учителя русского языка в гимназии в Варшаве. Там он работал с детьми младшего возраста в трёх отделениях, в каждом из которых было до 60 учеников. Их состав был многонациональным, поэтому для значительного числа детей русский язык был «хуже латинского».

К тому же, русский язык не пользовался как учебный предмет уважением в гимназии. Как и во многих других учебных заведениях России, в этой гимназии царил дух зубрёжки, схоластики и догматизма, властвовали строгие предписания относительно отбора содержания изучаемого материала. Всё это сковывало инициативу молодого педагога, жаждавшего творческой деятельности.

Именно в этот период В. И. Водовозов решал для себя вопрос, определявший всю его дальнейшую жизнь: «каким быть педагогом?» Стать таким же, как все, то есть преподавать по давно установленным правилам «сухую» грамматику, вызывающую у учащихся лишь тоску и оскомину? Либо отдаваться делу всей душой, стремясь к усовершенствованию методики обучения, к введению в содержание уроков нового, жизненного материала, основанного на русских бытовых реалиях, национальной литературе и фольклоре.

Говоря современным языком, Водовозов искал пути к осуществлению «педагогики сотрудничества». Он хотел, чтобы учащиеся всегда ждали встречи с ним, с интересом бы занимались русским языком и литературой.

Молодой педагог тщательно продумывал структуру и план каждого урока, стремился обогатить содержание занятий интересными, полезными для развития интеллекта детей сведениями. В итоге, он добился изменения отношения учащихся к своим учебным предметам: учащиеся полюбили русский язык и литературу, и самого Василия Ивановича. Об этом, в частности, говорят письма гимназистов, которые он получал уже после отъезда из Варшавы. Бывшие ученики писали: «Можем ли мы забыть того, кто произвёл на нас неизгладимое впечатление, с кем мы провели столь приятные часы, были всегда так дружны, чьи беседы были для нас так милы и поучительны. Василий Иванович, на каждом шагу мы видим, как много потеряли с Вашим отъездом из Варшавы! Никто до сих пор не заменил нам ни Ваших приятных и полезных бесед, ни Ваших поучительных разговоров, занимательных уроков» [108, с. 30].

Стремясь уйти от крайней материальной нужды (жалованье, и без того небольшое, не выплачивалось по несколько месяцев), В. И. Водовозов давал частные уроки, о которых вспоминал с большим удовольствием, ибо здесь он мог свободно выходить за пределы официальных программ и учебников, а поэтому проводил их «без малейшей схоластики». Тогда же он составил «Курс грамматики русского языка», впоследствии утерянный.

По рекомендации профессора А. В. Никитенко к попечителю столичного учебного округа М. Н. Мусину-Пушкину в 1851 г. Водовозов был принят старшим учителем словесности в 1-ю петербургскую гимназию. В отличие от «инородческой» варшавской гимназии здесь русская словесность занимала важное место в обучении. Вместе с тем, как и в Варшаве, Водовозов встретился тут, прежде всего, с заботой об ограждении воспитанников от «свободомыслия». Применялись и строгие меры, вплоть до телесных наказаний.

В. И. Водовозов стремился внести изменения в программу обучения, направленные на то, чтобы удалить из неё произведения, не представлявшие значительной познавательной и воспитательной ценности, и ввести вместо них книги современных авторов, вызывавшие интерес у читающей публики. В теорию поэзии он включил разделы о теории поэтических произведений, об «отрицательном идеале» и т. п. Процесс преподавания он стремился строить доступно, интересно, добиваясь осмысленного овладения знаниями. Постепенно под воздействием литературно-критических статей В. Г. Белинского и Н. А. Добролюбова В. И. Водовозов пришёл к выводу об

идейном анализе произведения как основном звене преподавания литературы. В отчёте о содержании преподаваемых им курсов русской словесности и славянского языка (1854) Водовозов указывал, что он считал бы необходимым: «1. избегать произвольного догматизма и потому не излагать ни одного правила, не указав его наперед при практических упражнениях; 2. в теории, как в стройном синтезе совершённого уже прежде анализа, следовать строгой системе, упрощая её сколько возможно и сообразуя с понятиями воспитанников» [115, с. 8–9].

Много внимания педагог уделял самостоятельной работе учащихся. Он ввёл написание сочинений на заданную тему с последующим критическим разбором в классе, и посредством этого добивался глубокого понимания изучаемых литературных произведений и жизненных явлений, ставших предметом обсуждения. Так он развивал активность учащихся в учении, поднимая их интерес к литературе и родному языку.

Его ученик В. Г. Авсеенко вспоминал: «Мы писали сочинения на заданные темы, потом эти сочинения разделялись между нами для грамматического и критического разбора так, что мы должны были находить друг у друга ошибки, неверные и неудачно выраженные мысли и т. д. Потом сочинения и замечания на них читались в классе в присутствии учителя, который и являлся судьею неизменно дельным, строгим и беспристрастным» [1, с. 713].

Увлекался В. И. Водовозов проведением литературных вечеров, что было для того времени редким явлением, как и в целом внеурочная работа по предмету. При этом В. И. Водовозов был «душою учебного дела, побуждал учащихся понимать привлекательную сторону умственного труда» [1, с. 714]. В нём все его ученики «чуяли, прежде всего, хорошего человека, а потом — хорошего учителя» [148, с. 408]. Водовозов «ко всем относился одинаково добродушно, справедливо, и по чистоте своей души, кажется, и не мог знать, что значит «придираться» к ученику, зудить над ним, как делали другие педагоги, и этим развивали в юноше скверное чувство мстительности» [148, с. 408].

Так характеризовали Водовозова его современники.

Новаторская педагогическая работа В. И. Водовозова, его выступления в педагогической печати стали известны К. Д. Ушинскому, стремившемуся объединить вокруг себя наиболее сильных, прогрессивно мыслящих, деятельных педагогов. «Ушинский отлично сознавал, – писал Д. Д. Семёнов, – что без надлежащих сотрудников весь

его проект (преобразование Смольного института. – B.  $\Pi$ .) останется мёртвой буквой; что поручить проведение реформы старым учителям, сжившимся с известною рутиной, было невозможно» [111, с. 10]. При выборе учителей К. Д. Ушинский не обращал внимание на чины и звания, а принимал только тех, кто ему был лично известен, обладал основательными знаниями, педагогическим талантом, и то только после прослушивания по крайней мере десяти уроков.

Здесь, в Смольном, Василий Иванович нашёл свою спутницу жизни — Елизавету Николаевну Цевловскую (1844—1923), которая была в то время воспитанницей института. Впоследствии Е. Н. Водовозова (Цевловская) стала детской писательницей, мемуаристкой, автором этнографических очерков. Особенную ценность представляют её двухтомные мемуары «На заре жизни и другие воспоминания», которые неоднократно и при советской власти (в тридцатые, шестидесятые и восьмидесятые годы) переиздавались [91, с. 74]. Это была первая «взрослая» книга, которую прочитал в детстве автор данной монографии.

Много тёплых слов в этих мемуарах сказано о К. Д. Ушинском, о представителях демократического движения 1860-х годов, в частности, о В. А. Слепцове и др. Е. Н. Водовозова внесла значительный вклад в теорию русской дошкольной педагогики. Её педагогические взгляды раскрыты в труде «Умственное развитие детей от первого проявления сознания до 8-летнего возраста» (1871), неоднократно переиздававшемся под разными названиями. Эта книга стала ценным пособием для воспитательниц детских садов и молодых матерей.

Е. Н. Водовозова вспоминала, как Ушинский характеризовал Водовозова воспитанницам Смольного ещё до начала работы в нём Василия Ивановича: «У меня в виду имеется для вас превосходный преподаватель. И если в учителе вы ищете доброты, — по-моему, одного ума достаточно, — так ваш будущий учитель, в то же время, и очень добрый человек. Он научит вас работать, заставит полюбить чтение, познакомит не только с названиями великих произведений, но с их содержанием и с идеями» [28, с. 558.].

Одна из учениц Водовозова вспоминала: «С каждой лекцией он незаметно для нас самих втягивал в серьёзную умственную работу, которая до тех пор совсем была немыслима для института. Мы, ничего не читавшие, вдруг начали читать чрезвычайно много, а некоторые из нас и с пожирающей страстью» [2, с. 10].

В Смольном институте В. И. Водовозов начал работать в мае 1860 г., одновременно продолжая работу в гимназии. В институте,

где учебно-воспитательными вопросами заведовал Ушинский, открывались более широкие, нежели в гимназии, возможности для проявления педагогического таланта.

Анализ идейного содержания произведения, дискуссии по содержанию прочитанного, ознакомление с лучшим образцами современной литературы, рассказы о передовых русских журналах, о воскресных школах, о распространении грамотности среди народа, беседы об оживлении общественного движения в стране, о содержании театральных постановок и многое другое, — всё это было внове, необычно для затхлого косного образа мышления воспитателей и воспитанниц, складывавшегося в институте многие годы. Воспитанница Н. Титова вспоминала, что всё то, что делал Водовозов, пробуждало в умах его учениц живой интерес к предмету, заставляло охотно выполнять каждое поручение и каждый совет любимого учителя.

Деятельность В. И. Водовозова, как и других прогрессивных педагогов, и, прежде всего, разумеется, самого Ушинского, вызывала недовольство царских чиновников. Когда Ушинский покинул Смольный, вместе с ним в знак протеста ушли и лучшие учителя: Семёнов, Семевский, Водовозов и другие. После ухода из Смольного Водовозов сосредоточился на работе в гимназии и литературно-педагогической деятельности. Он примкнул к развернувшемуся общественно-педагогическому движению. При этом Водовозов был далёк от революционеров-демократов, и, как типичный просветитель, возлагал главную надежду на поднятие общего уровня образованности народных масс.

Важным средством решения этой проблемы он считал открытие воскресных школ. По его инициативе и при его непосредственном участии в 1-й петербургской гимназии была открыта женская воскресная школа, — одна из первых в России. Он руководил этой школой и сам преподавал в ней, привлекая к работе лучших учителей гимназии и Смольного института. Это была действительно самоотверженная деятельность, поскольку все работали в ней совершенно бесплатно. Однако вместо благодарности учителя нередко сталкивались с недоброжелательным отношением к себе со стороны властей, которые были недовольны распространением социалистических идей и проявлением элементов демократизма в деятельности этих учебных заведений.

Нередко слышались и угрозы от хозяев, которых не устраивало то, что их работники проводят свой единственный выходной день в школе вместо того, чтобы трудиться в мастерской или магазине.

Но рабочие очень любили воскресные школы и отрывали немногие часы отдыха для того, чтобы их посетить. Какой-то определённой, официальной программы обучения в воскресных школах фактически не было. Подбор предметов и их содержание определялись исключительно самими учителями.

Слабая предварительная подготовленность учащихся вынуждала ограничиваться обычно обучением чтению, письму, счёту в пределах четырёх арифметических действий. В воскресной школе Водовозова этот минимум дополнялся преподаванием основ истории, естествознания, географии, литературы. Его усилиями была создана библиотека, включавшая произведения русских писателей, а также книги по ряду наук. Все книги выдавались на дом, поскольку домашнее чтение как элемент самообразования в деятельности воскресной школы занимало важное место.

Среди литературы, привлекавшейся учителями для классного и домашнего чтения, были произведения и самого Водовозова, например, «Рассказы из русской истории» (1861), отличавшиеся простотой, доступностью и занимательностью изложения. В книге были описаны важнейшие события русской истории до конца XV в., включены летописные рассказы и былины, а также «Слово о полку Игореве». Во второй выпуск этой книги (1864) входило освещение исторических событий времён Ивана III и Ивана IV. Оба тома неоднократно переиздавались и получили широкое распространение.

Бурный рост воскресных школ, фактически неконтролируемый правительством, характеризовался последним как нежелательное явление, хотя на эти школы не отпускалось никаких средств. Поэтому со второй половины 1861 г. были введены правила, ограничивавшие их открытие и работу различными условностями. Так, нельзя было вести занятия с учащимися на дому; было запрещено преподавание природоведения, истории и географии.

Директор обязывался давать точные сведения о распределении часов на различные виды занятий, извещать обо всех выбывающих и вновь прибывающих преподавателях и т. д.

В ответ на эти ограничительные меры Водовозов выступил со статьёй «Неужели упадут воскресные школы?», в которой он отстаивал необходимость сохранения воскресных школ для народа. Он писал: «Целую долгую неделю сидит бедняк в душной мастерской под вечным страхом взыскания. После трудной, горькой работы иногда, несмотря на ропот хозяина, он отдаёт немногие часы воскресного от-

дыха на грамоту. В посещении воскресной школы он видит для себя какой-то выход к лучшему: хоть на миг ободрят его и приласкают, хоть он заглянет в те самые комнаты, где учатся барские дети!» [20, с. 407–408]. В. И. Водовозов выступил против вышеназванных правил, излишне регламентировавших деятельность воскресных школ: «Сообщать точные сведения о разных переменах в составе учителей нет никакой возможности: иной придёт поучить на одно воскресенье, другой поучит с час, — и поминай, как звали! Ведь в воскресную школу приходят заниматься по доброй воле, наставникам денег не платят; — их не свяжешь никакими обязательствами» [20, с. 410]. «Вообще если б обо всём этом извещать директора, то с фабрик всей России недостало бы бумаги», — иронизировал В. И. Водовозов [20, с. 411].

Приохотив детей и подростков, да и взрослых тоже, к занятиям и чтению, можно было бы многих спасти от пьянства и разгула, считал педагог. Довольно смело Водовозов заявляет и о том, что «для нас совершенно излишни какие-нибудь стеснения. Между тем, ведь всякий может учить у себя на дому кого угодно и чему угодно: этого не остановят никакие правила» [20, с. 411].

Неудивительно, что за работой воскресной школы, которой заведовал В. И. Водовозов, велось наблюдение полиции. Директору 1-й гимназии В. С. Бардовскому предписывалось давать сведения о воскресной школе, занятия которой проходили в помещении гимназии; о том, не распространяются ли в ней антирелигиозные и антиправительственные понятия; не преподают ли неблагонадёжные учителя; не распространяются ли запрещённые брошюры и т. д.

В середине 1862 г. распоряжением министерства народного просвещения, наряду с другими воскресными школами, была закрыта и школа Водовозова. Самодеятельные учебные заведения, руководимые энтузиастами образования народа, были признаны опасными, содействующими «потрясению религиозных верований» и «возмущению против государства».

В течение нескольких лет В. И. Водовозов принимал участие в подготовке реформы школы, выполняя различные поручения Учёного комитета министерства народного просвещения (МНП). Он неоднократно выступал устно и в печати по поводу предполагавшихся изменений в системе образования, защищая при этом важность открытия возможно большего количества школ с тем, чтобы сделать их более доступными для населения. Им была предложена своя система преподавания русской литературы, разработаны указания по преподаванию русского языка.

Им был также разработан учебный план 8-классной гимназии, по которому сокращалось изучение классических языков, и, в то же время, расширялась программа изучения родного языка и литературы, математики, естествознания, географии, истории и современных языков. В связи с обсуждением проекта устава низших и средних училищ, состоявших в ведении МНП, который был опубликован для всеобщего обсуждения в 1860 г., Водовозовым был написан ряд статей.

В статье «Наука и нравственность» он анализирует состояние дел в российской системе образования. Горьким признанием того, что в России наука и образование зачастую служат лишь средством получения жалованья и карьеры, пронизаны многие положения этой статьи, «ведь нельзя же специалистом-историком назвать юношу, который со скрежетом зубов долбит историю Смарагдова, проклиная всех этих героев, вздумавших обременять потомство своими делами» [19, с. 84]. В. И. Водовозов полагал, что определить круг предметов «общего курса по идее умственного развития» несложно, но когда приходится вводить их в школу, возникает вопрос, а в какой мере нужно, полезно и возможно то или иное знание. Он считал, что прежде чем народ осознает отвлечённую выгоду науки, ему нужно дать почувствовать осязательную выгоду знания в жизни.

Чем менее образован народ, тем более необходимо внимание к «местным требованиям знания», под которыми он понимал особые условия развития хозяйства данного региона (например, промыслы, выращивание определённых сельскохозяйственных культур), и которые должны находить своё отражение в учебной программе, быть учтены в процессе преподавания.

Иными словами, учёба должна быть приближена к требованиям жизни. Вот почему, отмечал В. И. Водовозов, по мнению педагогов, вносивших свои замечания и дополнения в проект устава, необходимо дать в народных училищах место сведениям из физики, химии, механики, землемерия, хозяйственной архитектуры вместе с основаниями агрономии, садоводства, фабричных и ремесленных производств; ввести в реальной гимназии вместо латинского языка физиологию в применении к обыденной жизни, а также начала технологии, сельского хозяйства и прочие практические дисциплины. Были требования открытия помимо реальных гимназий агрономических, технологических, лесных, ветеринарных училищ. Некоторыми предлагалось преподавание в школах коммерческих наук и бухгалтерии. В. И. Водовозов поддерживал эти предложения, считал их современ-

ными и своевременными. В то же время, он выразил несогласие с мнением Н. И. Пирогова, считавшего, что гимназии, названные в проекте «филологическими», должны готовить в университет, а «реальные», — в высшие технологические институты. Тем самым, Пирогов, по мнению Водовозова, отделял от университетского курса всякое практическое знание и допускал в нём «чистую» науку. В. И. Водовозов заявил, что университеты до тех пор не будут иметь сильного влияния на жизнь, пока в них не будет внесён возможно больший объём прикладных знаний. В этой связи он резко критикует сторонников преподавания классических языков в гимназиях, упорно отста-ивает необходимость изучения, прежде всего, естественных наук, русской словесности и новых языков.

В доказательство своей позиции он приводит цитаты из статей, авторы которых «стоят» за латынь. Так, высмеивая автора статьи «Открытые вопросы и ответы» в журнале «Воспитание» г-на Р.Р.Р., Водовозов приводит такую цитату: «Знание древних языков имеет только относительную цену для материальной, чувственной жизни; новые языки имеют особую цену для материального, чувственного направления жизни; но древние языки имеют чрезвычайную цену для духовной, нравственной жизни человека христианина. Вот и нужно изучать их, чтобы «исправить наш расслабленный и жаждущий наслаждений век», когда человек «до самоубийства погружается в материализм» [19, с. 89]. Что и говорить, «убедительные» аргументы!

В конце концов, Водовозов, сам хорошо знавший классические языки, соглашается: «Пусть у нас заводят и училища с классическими языками; но воображать, что классические языки необходимы для всех общеобразовательных учреждений как предмет, наиболее развивающий, мы считаем крайней односторонностью» [19, с. 90].

В. И. Водовозов резко выступил против тех деятелей от просвещения, которые считали, что дьячки и пономари, – самые естественные и лучшие воспитатели народа. Так, Николай Фёдорович Щербина (1821–1863), в молодости поэт либерального направления, в своей книге «О народной грамотности и устройстве возможного просвещения в народе» (СПб., 1863), справедливо указывал, что «разнообычную, разноусловную Русь не уложишь в какую бы то ни было общую формулу», и, в то же время, доказывал, за что его и критиковал Водовозов, что всё образование народа должно быть исключительно религиозным, и народ де не хочет иметь других учителей, кроме семинаристов. При этом под «семинаристами» им имелись в виду выпускни-

ки духовных, а вовсе не учительских семинарий, против открытия которых Щербина также восставал.

Тема формирования личности народного учителя была одной из центральных в педагогическом творчестве Водовозова. К ней он обращается в своих работах «Идеал народного учителя» (1864) и «Новый план устройства народной школы. По поводу книги «Заметки о сельских школах» С. А. Рачинского» (1883).

Во второй из названных работ Водовозов анализирует книгу профессора Московского университета Сергея Александровича Рачинского (1833–1902), переводчика сочинений Ч. Дарвина, писателя и педагога, идеолога церковно-приходской школы.

Отдавая должное подвижнической деятельности Рачинского, работавшего в ту пору в открытой им на свои средства сельской школе, Водовозов выражает несогласие с его мнением по поводу того, какими должны быть школа и учитель. Рачинский громит в своих выступлениях всех подряд: и интеллигенцию, которая «может только вредить сельской школе»; и МНП, которое «делает не то, что следовало бы делать»; и инспекторов народных училищ, занятых лишь писанием «многочисленных отчётов с дутыми цифрами»; и сами министерские школы, польза от которых состоит лишь в том, что они показывают, «как не следует устраивать сельскую школу». Не устраивают Рачинского и сами учителя, проходящие подготовку в учительских семинариях и приобретающие с множеством поверхностных знаний лишь некоторый внешний лоск.

В итоге, они отпадают от крестьянской среды и думают только о том, как бы примкнуть к господам и избавиться от неприглядного звания деревенского учителя. Земство уделяет образованию крохи из своего бюджета. Духовенство, по причине своей занятости и бедности, также мало внимания уделяет открытию школ.

В этих рассуждениях, конечно, немало правды. Но что же предлагает С. А. Рачинский? Он считает, что «направление нашей сельской школе должен дать народ». А народ, по его мнению, прежде всего, желает, чтобы учащиеся знали церковнославянский язык, умели читать часослов, псалтырь и другие богослужебные книги, и занимались бы церковным пением. Идеалом народного учителя С. А. Рачинский видит священника; создавать же особых церковных учителей, значило бы создавать «новый класс людей, презирающих народ и ненавидимых народом» [21, с. 246]. Настоящий хозяин школы, по Рачинскому, священник, который завязывает со своею паствою те не-

разрывные связи, которые одни дают прочность и действительную силу его школьным поручениям. Хороший священник – душа школы; школы – якорь спасения для священника. Школа должна быть в приходе и неразрывно связана с церковью.

Но как же быть тогда со «свободой образования», о которой так печётся С. А. Рачинский, заявляя, что «свобода образования есть начало истинное и неоспоримое»? А никак, ибо тут же он заявляет, что в России свобода образования «не нужна, потому что у нас весь народ живёт одной жизнью, стоит на одном просветительском начале. Свобода образования у нас и требует, чтобы обучение народа вверено было духовенству» [21, с. 247].

Отсюда нетрудно как будто бы сделать вывод о том, что С. А. Рачинский считает священнослужителей лучшими людьми общества. Но вот как он характеризует церковное сословье: «От преподавания Закона Божия в большинстве случаев священники упорно отказываются. Священники наши плохи; наше духовенство чахнет и гибнет, гибнет медленной позорной смертью, похожей на самоубийство. Деятельность в школе могла бы возвысить и упрочить положение священника в приходе, а теперь наши батюшки зимой разъезжают по гостям, заняты игрой в карты, пошлыми общественными развлечениями, предаются пьянству и разврату. Наше духовное сословие является сословием запуганным, но вместе жадным и завистливым; униженным, но притязательным, ленивым и равнодушным к своему высшему призванию, а вследствие того и не весьма безукоризненным в образе жизни» [21, с. 247].

«Вот каковы суждения автора о тех, кому он хочет отдать сельские школы», – восклицает В. И. Водовозов [21, с. 247]. Среди священников, – отмечает Водовозов, – есть замечательные люди и педагоги, но «такой пастырь, беззаветно преданный делу обучения, сам скажет вам, что его звание лишь мешает его педагогическим успехам, уже потому только, что он постоянно должен отрываться от своего любимого дела для исполнения треб. С другой стороны, какое ручательство в том, что каждый священник будет и хорошим педагогом? Не имея к этому делу призвания, он внушит только отвращение к школе... Школа есть светское учреждение» [21, с. 247].

В том, что духовенство отказывается от надзора за школой, нельзя видеть только лень и равнодушие к школе; в этом есть и доля здравого смысла, поясняет Водовозов: «В самом деле, как священнику, обременённому очень сложными обязанностями, взять на себя

ещё и другие, не менее сложные? И зачем ему ещё нужна школа, когда и без того он всегда может обращаться с поучениями и к родителям, и к детям?» [21, с. 251]. В противовес путаным, и, в целом, реакционным, утверждениям Рачинского В. И. Водовозов ясно заявляет то, что забота общества «должна состоять в том, чтобы поставить учителя в более независимое и обеспеченное положение. Когда он действительно почувствует свой авторитет на избранном поприще, и когда ему будет осязательна приносимая им польза, он будет гордиться своим званием, а не бегать от него. Но и теперь есть народные учителя, которые, при всём своем незавидном положении, бескорыстно трудятся для пользы народной, и являются истинными мучениками учительского дела» [21, с. 251].

Проблема учительства рассматривалась Водовозовым и в более ранний период (1864) в статье «Идеал народного учителя», где он указывал на то, что «школа при условиях жизни, неблагоприятных для образования, остаётся бледным цветком на бесплодной почве» [21, с. 255]. Он требует значительной заработной платы для учителя, который только в этом случае мог бы полностью посвятить себя учительскому труду. Кроме того, в распоряжении учителя должны быть свободные деньги, которые он мог бы тратить по своему усмотрению в целях улучшения оснащения школы и совершенствования учебного процесса.

Сельский преподаватель должен представлять собой «цельное лицо». Под этим определением В. И. Водовозов понимал единство моральных и интеллектуальных качеств педагога. «Программа знаний у учителя должна быть не столько обширна, сколько разнообразна. При строгом выборе тех частей знания, которые наиболее применимы в народной школе, ему следует изучать свою науку основательно. Ему особенно необходимо развить наблюдательность ума, ясный и толковый взгляд на природу через близкое и наглядное знакомство с её явлениями» [21, с. 255]. Видное место в кругу его знаний должны занять естествознание, сельское хозяйство и его применение к русской жизни, основательное знание гигиены применительно к условиям сельского быта, знание технических производств и промыслов, которые распространены в России, и особенно те, что распространены в данной местности.

Наука должна служить учителю одним из средств к сближению с народом, а искусство учителя — состоять в том, чтобы побудить учеников как можно более трудиться. «Дело подготовки народного

учителя пошло бы лучше, если бы удалось образовать учителя из народа. Эти учителя должны быть воспитаны не в столице, а по возможности близко к той местности, где им придётся действовать», – писал Водовозов [21, с. 257]. Таким образом, он ставил вопрос об открытии специальных учебных заведений для подготовки учителей, причём открыты они должны были быть, прежде всего, на селе.

В. И. Водовозов отмечал далее, что воспитанники, которые готовятся в народные учителя, должны быть лучшими в нравственном отношении, самыми даровитыми натурами, людьми здоровыми и физически развитыми. «В свободное от занятий время он (учитель. - $B. \Pi.$ ) ходит по селу, помогает там и сям делом и советом. Строят ли избу, он сумеет и сам подставить плечо под бревно, сумеет кстати указать, что делать. Во время деревенских бедствий: половодья и пожара он в числе первых везде окажет помощь. Сметливо и ловко проберётся он с другими удальцами между льдом, когда нужно спасти тонущих на реке путников, не побоится броситься и в огонь пылающей хаты. Если это полезно для авторитета, пусть, пожалуй, о нём говорят, что он ходил один на один на медведя или убил волка, который повадился рыскать в деревню» [21, с. 257]. «Ещё больше, чем этою сметливостью и физической силой сельский учитель сближается с народом посредством своих знаний. Он должен иметь свой сад, огород и поле, и завести своё образцовое хозяйство, чтобы на деле показать выгоды лучшего способа полевых работ... Помогая другим на деле своим практическим знанием, он даёт учащимся точное и наглядное понятие о почвах. Он может быть полезен народу своими советами, как оберегать леса, как предупреждать или тушить лесные пожары, как выгоднее устраивать рыбный промысел, разводить скот и т. д. Сельскому учителю несравненно легче иметь влияние на поселян своим знанием гигиены... Неужели же сельский учитель может заменить доктора? - спросит читатель. Конечно, нет; но наука, излагающая, как сохранить своё здоровье и лечить обыкновенные болезни, где это возможно, простыми средствами, должна быть вполне ему знакома», – был уверен В. И. Водовозов [18, с. 258].

По его мнению, учитель должен знать разные ремёсла, уметь оказывать ветеринарную помощь и неотложную медицинскую помощь при отравлениях, укусах, ушибах и пр. Разумеется, это идеал, который трудно осуществить на практике, особенно в массовом количестве, но ведь учитель и действует не один, а в союзе с другими людьми и постепенно, пишет Водовозов, может подготовить себе помощников из

бывших учеников. Конечно, учитель при этом не должен сильно отвлекаться от своего главного дела, но сам успех преподавания зависит от тесной связи с народом, делает вывод В. И. Водовозов.

Будучи словесником, Водовозов особенно много внимания уделял вопросу обучения своему предмету. Согласно «Проекту устава...» срок обучения в гимназиях был определён в восемь лет, причём последние три года учащиеся должны были заниматься на филологическом или естественно-математическом отделениях.

В статье «Тезисы по русскому языку» (1861) [27] он даёт указания по преподаванию русского языка и литературы, выдвигает свой план *единой* общеобразовательной 8-классной гимназии, согласно которому из учебного плана исключались древние языки, зато видное место отводилось современным языкам, математике, естествознанию, географии, истории, русской словесности.

Он решительно выступил против существовавшей системы обучения русскому языку и литературе, при которой учеников утомляли заучиванием различных грамматических форм, изучением филологических тонкостей, что приводило лишь к «дрессировке умов», но не раскрывало перед учащимися всей красоты родного языка; мало того, настраивало их на негативное к нему отношение.

На эту тему В. И. Водовозов написал целый ряд статей, например, «О преподавании русского языка и словесности в высших классах гимназии» (1856) [23]. Это была одна из первых его статей. В ней он выступил с критикой господствовавшего метода обучения, при котором основное внимание уделялось изучению теории слога и истории языка. Помимо чисто филологической, Водовозов выдвинул задачу идейного и нравственного воспитания учащихся посредством языка, и в связи с этим обозначил основные проблемы перестройки учебной программы и всего учебного процесса.

Изучение курса прозы и поэзии он рекомендовал иллюстрировать лучшими образцами отечественной и иностранной литературы. В преподавании русского языка он обращал главное внимание на его основные свойства, отражающие живое лицо и характер народа. Он убеждал коллег в том, что теоретические положения легче усваиваются через практические упражнения; высказывался за установление межпредметных связей между различными учебными дисциплинами, за соблюдение в обучении принципа преемственности между младшими, средними и старшими классами. Эти идеи развивались Водовозовым в статьях «Существует ли теория словесности и при каких

условиях возможно её существование» (1859), «О воспитательном значении русской литературы» (1870).

В статье «Русская народная педагогика» (1861) [25] В. И. Водовозов рассматривает книги и руководства, изданные для народного чтения. Подобную литературу он считал важным средством распространения знаний в народе. В основном, он критиковал эти книги и руководства за содержащиеся в них вялые сентенции, искусственный язык, слащавость, неудачный отбор образцов для чтения. Так, он критикует книгу для чтения, составленную И. И. Паульсоном (1825—1898), в которой нашли место отрывки хотя и известных авторов, но вовсе не предназначенные по своему содержанию для печати. Помещено, например, такое частное письмо Н. В. Гоголя: «Дражайшая бабушка! Извините меня, что долгое время не мог писать вам, дражайшая бабушка. Покорно вас благодарю, что вы прислали гостинец мне. От всего сердца желаю вам благополучия и долголетней жизни, при сем остаюсь Ваш покорный внук Николай Гоголь».

Очень остро стоял в середине XIX в. вопрос о преподавании классических языков в гимназиях. Их незнание служило непреодолимым препятствием к поступлению в гимназию детей из малообеспеченных слоев населения, которые были не в состоянии оплачивать услуги репетиторов. В статье «Древние языки в гимназии» (1861) В. И. Водовозов решительно высказался против изучения латыни и греческого в гимназии. Пример М. В. Ломоносова, который, как известно, отлично знал эти языки, и на которого в связи с этим любят ссылаться сторонники классического направления в образовании, неудачен, ибо он был, прежде всего, «строителем» русского языка, и наибольший вклад внёс в естественные науки.

Водовозов не отрицал огромной пользы, которую может принести изучение «древнего мира», да и сам он немало времени потратил на изучение этих языков, но всё же Василий Иванович считал, что эти языки нужны лишь будущим учёным некоторых специальностей, а не всем без исключения гимназистам.

Знание этих языков совершенно неприложимо к жизни. Не случайно, отмечал Водовозов, поэтому в нашем обществе мы видим к ним совершенное равнодушие [16, с. 57].

Он напоминает также, что «при всей бедности нашей эрудиции и недостатках педагогического развития» нашим гимназистам приходится изучать почти вдвое больше предметов, чем в «самой учёной немецкой гимназии». Ни в одной гимназии на Западе не преподаётся

русский язык, а в наших приходится учить немецкий и французский. К тому же, очень целесообразно было бы изучение и английского языка, ибо, по справедливому замечанию В. И. Водовозова, именно английская литература действительно представляет богатейший материал для всестороннего образования юношества [16, с. 58].

Кроме того, он делает вывод, что естествознание, история, география, новые языки, родная словесность становятся предметами, требующими всё большего «расширения» в гимназическом курсе. Много ли в таком случае остаётся времени на классические языки?!

Сторонники латыни утверждают, что эти языки по полноте своих форм, по строгой логичности конструкций, по самому несходству с новейшими языками чрезвычайно полезны для упражнения умственных способностей. С этим нельзя не согласиться. Но разве не проще, не целесообразней, не полезней совершенствовать умственные способности с помощью реальных знаний?! «Всякий ли, - восклицает Водовозов, - имеет филологические наклонности и можно ли упражнять их через занятия мёртвыми языками почти с детского возраста? Можно ли смотреть на науку как на что-то отдельное от жизни?.. Латинским языком занимаются неохотно. Виною этому, говорят, были дурное руководство, дурное преподавание. Мы уже видели, сколько времени существуют у нас классические знания. Что ж? Долго ли ещё нужно продолжать этот опыт? При самом отличном преподавании всё-таки придется упражнять воспитанников формами, потому что целью будет всё-таки филология. Так, в греческом языке одно изучение наречий дорического, ионического и эолического займёт огромное время» [16, с. 60].

Широкое обсуждение педагогической общественностью «Проекта устава низших и средних училищ ведомства МНП» привело к тому, что учёный комитет главного управления училищ МНП в 1862 г. пересмотрел проект устава и опубликовал новый под названием «Проект устава общеобразовательных учебных заведений». И на новый проект было получено много отзывов: 110 от университетов и педагогических советов, 225 от частных лиц и 42 из заграницы. Обработка поступавших замечаний и предложений была выполнена группой педагогов, среди которых были Д. Д. Семёнов и В. И. Водовозов. Последний обобщал материалы о классическом и реальном образовании и о губернских училищных советах. Его материалы, наряду с другими, были включены в книгу «Своды замечаний на проект устава общеобразовательных учебных заведений по устройству гимназий и прогимназий».

Эта книга обсуждалась в учёном комитете. В обсуждении активное участие принимали В. И. Водовозов и Д. Д. Семёнов. Они оба активно выступали против засилья классицизма, боролись за включение в учебные планы и программы предметов и круга знаний, отвечавших потребностям дня.

К осуществлению гуманитарного образования, указывал В. И. Водовозов, надо идти не через древние языки. Помимо них существует много других учебных предметов, открывающих путь к полезному труду. К чему приготовит гимназия с высшими гуманными стремлениями? Быть человеком? Но человеком вообще быть нельзя. Надо избрать какое-нибудь «поприще». Человеку, не вооруженному знаниями, пригодными для жизни, остаётся один путь: сделаться чиновником. Итак, самый непроизводительный класс народа всё будет увеличиваться, распространяя вокруг себя нищету со всеми пороками. Во имя общественной нравственности нужно желать, чтобы во всех, даже высших, заведениях у нас занимали учащихся какими-нибудь полезными применениями наук в действительной жизни. То, что называют с презрением утилитарностью, есть только средство к разумному, честному труду. Так справедливо рассуждал В. И. Водовозов.

В этих высказываниях явственно чувствуется влияние другой работы Водовозова – «Старчество (с педагогической точки зрения)» (1859), написанной в поддержку статьи Н. А. Добролюбова «О значении авторитета в воспитании» (1857).

Здесь В. И. Водовозов выступил с критикой «нравственных старцев», — приверженцев верноподданнического воспитания. Беспощадным оружием сатиры высмеял он «души прекрасные порывы» тех молодых летами нравственных старцев, которые, казалось бы, и берутся за какие-то дела, пытаются что-то делать: учиться, работать, но вскоре всё бросают из нежелания, неумения, невыработанности привычки к труду, и получается у них как в сатире А. Д. Кантемира, где мать стыдила молодого рака за то, что тот ходит криво. «Поди, матушка, сама прямо, — отвечал тот, — тогда я поучусь у тебя» [26, с. 50].

До весны 1866 г. В. И. Водовозов плодотворно совмещал свою работу в 1-й петербургской гимназии с литературным творчеством и общественно-педагогической деятельностью.

В это время над его головой начали сгущаться тучи. Ещё в феврале 1865 г. в ходе проведения правительственной ревизии гимназии были выявлены такие недопустимые явления, как знание многими гимназистами стихов Н. А. Некрасова.

Водовозову указывали, что «вредно питать юношество иронией и сатирой или передавать ему политические и общественные идеи, до которых ему (юношеству. — B.  $\Pi$ .) нет дела, как и им до него» [26, с. 84]. Анекдотично звучат обвинения в том, что Водовозов «развивал в учениках критические способности, останавливался на современной литературе, и заставлял учеников знакомиться со всей грязью болезненной социальной обстановки» [26, с. 86].

Прогрессивная педагогическая общественность высоко ценила его деятельность, но она пришлась не по вкусу царизму. В эти годы он находился под постоянным подозрением. На него сыпались постоянные нападки со стороны вышестоящего начальства. После покушения Дмитрия Каракозова на императора были предприняты жёсткие меры по удалению из учебных заведений лиц, оказывавших «разлагающее» влияние на молодёжь. Ненавистный царскому режиму «опасный» и «неблагонадёжный» Водовозов был уволен одним из первых, как из гимназии, так и из Константиновского и Аудиторского училищ, где в это время он работал по совместительству.

Каких-либо объяснений при увольнении не последовало; в самом деле, упрекнуть его в некомпетентности было невозможно. Начальница одной из частных гимназий предложила было Водовозову место учителя. Однако его императорское величество принц Петр Георгиевич Ольденбургский, управляющий учебными заведениями ведомства императрицы Марии Фёдоровны, куда входили женские училища, узнав об этом, заявил ей с негодованием: «Как могли вы даже подумать о том, чтобы пригласить к себе такую политически скомпрометированную личность?! Водовозов – Каракозов. Обе фамилии недаром рифмуют друг друга» [91, с. 72].

В. И. Водовозов вынужден был подать прошение на имя директора гимназии с просьбой уволить его по домашним обстоятельствам, то есть по собственному желанию, и исходатайствовать ему пенсию, на которую он имел право. Однако ходатайство осталось без удовлетворения. Не оправдались надежды и на частные уроки, поскольку родители избегали брать для своих детей «политического» учителя. В итоге, «месяца через полтора, – вспоминала Е. Н. Водовозова, – у нас не осталось ни копейки. Мы урезывали себе в самом существенном и пропитывались продуктами, забранными в долг из лавок» [91, с. 73].

Последующие годы для семьи В. И. Водовозова были исключительно тяжёлыми в материальном и моральном отношениях. Выдающийся педагог был лишён в расцвете сил и таланта, — лишён пожиз-

ненно!, — возможности заниматься любимым делом. Эта трагедия продолжалась 20 лет, вплоть до самой смерти В. И. Водовозова, последовавшей 17 (29) мая 1886 г.

Демократическая молодежь видела в нём жертву царского произвола. М. Е. Салтыков-Щедрин и Н. А. Некрасов пригласили В. И. Водовозова в 1868 г. в журнал «Отечественные записки», где он стал работать секретарём редакции, составлял обзоры книг и руководств по общему образованию. В 1870 г. он готовил к выходу номера 8 и 9. Но всё это было, скорее, средством заработка на жизнь, а не делом жизни.

Несмотря на отстранение от практической педагогической работы В. И. Водовозов принимал активное участие в работе Санкт-Петербургского педагогического общества, на заседаниях которого он прочитал ряд докладов: «О дешёвых пособиях для наглядного обучения», «О русских азбуках», «По поводу влияния немецкой педагогики на наши школы».

Первый из них был посвящён рассмотрению наглядности как одного из важнейших дидактических средств.

В. И. Водовозов разрабатывал методику наглядного обучения и горячо пропагандировал идею наглядности среди учителей. Он изготовил лупу, циркуль, микроскоп собственной конструкции и другие наглядные пособия. Водовозов рекомендовал различные виды наглядности: живое наблюдение предметов, картины, модели, иллюстрации. Придавал большое значение иллюстрированию учебных пособий и книг для детского чтения; сетовал на то, что в таких науках, как география и история, вместо живого знания по большей части на долю ученика достаются одни слова.

Он рекомендовал дать возможность ученику в характерных рисунках ознакомиться поближе с природой изучаемых мест, узнать достопримечательности городов, одежду, обычаи жителей и пр. Картинная наглядность в этом случае для живого воображения детей во многом заменяет реальное знание.

При этом он поясняет, что не признает наглядное обучение, как это имеет место в германских школах, в качестве особого предмета, а имеет в виду «его применение по разным предметам обучения; поэтому теперь следует посмотреть, что можно придумать или привести в дело по каждому из преподаваемых предметов» [22, с. 233–234].

Педагог показывает, как можно использовать наглядность в преподавании арифметики, геометрии, черчения, географии, истории, физики и химии, при обучении чтению и письму посредством всесто-

роннего использования возможностей экскурсий в природу и наблюдения живых, естественных объектов, изготовления своими руками наглядных пособий, таких как куб, счеты, разрезная азбука, микроскоп и т. п. Вообще характерной чертой методических советов В. И. Водовозова является их связь с жизнью, возможность использования в педагогической практике.

- В. И. Водовозов всю жизнь боролся за развитие отечественной педагогики. Тем не менее, он не отрицал необходимости использования всего того ценного, что накоплено в педагогике других стран. В то же время, вместе с Ушинским он возмущался «целостным» переносом идей и практики немецкой педагогики на русскую почву. Преклоняясь перед авторитетом действительно выдающихся немецких учёных (Гельмгольц, Гумбольдт и др.), он, тем не менее, считал большим недостатком немецкого подхода к наукам то обстоятельство, что у немцев главная забота состоит в том, чтобы установить систему, разработать её в подробностях, распределяя все факты по логическим рубрикам [24, с. 121].
- В. И. Водовозов внимательно изучал иностранный опыт постановки народного образования. Для этого он выезжал за границу. Летом 1857 г. он побывал в Германии и Швейцарии, в 1859 г. в Италии, в 1862 г. в Бельгии, в 1873 г. в Германии, Швейцарии, Италии. Итогом этих поездок стали статьи «Заграничные письма» (1857), «Детские сады в Германии» (1857), «Письма о народном образовании в Бельгии» (1862) и др.

Он отмечал отличное устройство школ, их материальную обеспеченность, систематичность и добросовестность в работе учителей. Методы же обучения он счёл устаревшими, а учебники — чрезвычайно плохими. Резкое неприятие вызвали у него и телесные наказания детей, практиковавшиеся в немецких школах.

В. И. Водовозов стремился к практической работе. Однако она была ограничена лишь участием в учительских съездах и курсах в качестве руководителя и лектора по педагогике и методике начального обучения. Летние педагогические съезды учителей, сроком обычно месяц—полтора, стали проводиться с конца 1860-х гг.

Необходимость проведения этих, по существу временных учебных заведений, определялась тем, что немногие учителя, работавшие в народных, особенно сельских, школах имели специальную подготовку.

В руководстве работой курсов принимали участие видные деятели народного образования того времени. Учёным комитетом МНП

была составлена типовая программа курсов, однако, на практике её не всегда придерживались, что объяснялось, прежде всего, наличием или отсутствием преподавателей по конкретным предметам, местными условиями и запросами. Обычно работа велась в теоретическом и практическом направлениях. При съездах (курсах) иногда существовала небольшая школа, где давали уроки руководители курсов и слушатели. После уроков следовал их разбор.

Трижды Водовозов руководил педагогическими съездами (1872, Кострома; 1873, Александровский уезд Костромской губернии; 1873, Оренбург). Он относился чрезвычайно ответственно к своим обязанностям, был прекрасным организатором и лектором, пользовался огромным успехом у слушателей.

В письме к жене он писал: «Я работаю целый день. Вчера, например, до двух часов занимался с учителями, потом после обеда читал публичную лекцию, на которой было более двухсот человек, потом объяснял учителям магнетизм и устройство паровой машины, потом пошёл по соседству в монастырь показывать обращение Земли около Солнца. Я ввёл письмо под такт, которое уже теперь идёт очень успешно, ввёл занятия арифметикой по методике Евтушевского, звуковой метод, наглядное обучение, отчизноведение и экскурсии. После уроков идут прения, иногда очень оживлённые. С учителями уже несколько раз ходил на экскурсии [108, с. 106].

Н. Ф. Бунаков отмечал, что Водовозов умел возбудить в местном учительстве жажду знания, стремление к самоусовершенствованию, тёплое отношение к школе и к учащимся. Дальнейшая деятельность В. И. Водовозова по руководству педагогическими съездами (курсами) была прекращена как следствие секретного предписания МНП от 22.06.1874 г. управляющим учебными округами по поводу подбора руководителей курсов, согласно которому управляющие должны были представлять в МНП сведения об их благонадежности.

Осталось только одно – литературная работа. Обычно В. И. Водовозов работал по 12–14 часов в сутки. Его педагогическое наследие насчитывает 19 книг, 82 журнальных статьи и 6 научных рефератов.

Следует отметить такие значительные учебные пособия как «Словесность в образцах и разборах с объяснением общих свойств сочинения и главных родов прозы и поэзии» (1868), выдержавшее шесть изданий (последнее в 1905 г.), и заслужившее одобрение видных педагогов, «Новая русская литература (от Жуковского до Гоголя включительно)» (1866) и «Древняя русская литература от начала гра-

мотности до Ломоносова» (1872), также выдержавшие несколько изданий. В них автор дал высокую оценку народного творчества, выдвинул категорию народности в качестве основного критерия художественного произведения, выступил в защиту самобытного характера русской литературы, дал критику индоевропейской теории происхождения языка.

В. И. Водовозов пишет «Практическую славянскую грамматику» (1868), издаёт сборник «Детские рассказы и стихотворения» (1871), составляет «Книгу для первоначального чтения в народных школах» (ч. 1, 1871) и методическое руководство по работе с ней.

Последние две работы были отмечены Петербургским педагогическим обществом премией имени К. Д. Ушинского, а в 1872 г. комитет грамотности Вольного экономического общества присудил за них В. И. Водовозову золотую медаль. Спустя три года золотую медаль он получил и от учёного комитета Министерства госимуществ. «Книга для первоначального чтения...» за довольно непродолжительный срок выдержала 20 изданий.

В 1873 г. вышла «Русская азбука для детей» В. И. Водовозова, в 1875 г. – «Руководство к русской азбуке». Азбука была составлена на основе завоевывавшего тогда признание аналитико-синтетического метода обучения грамоте. Несмотря на неприязненное отношение к опальному педагогу, учёный комитет МНП отметил её как одну из лучших и рекомендовал к использованию в школе.

Кроме того, педагог издаёт методическое пособие «Предметы обучения в народной школе. Методика обучения грамоте, арифметике и другим предметам» (1873), «Элементарные рассказы из физики и химии для народных учителей», «Русские сказки в стихах»; выступает как поэт и переводчик.

Просвещение народа оставалось главной темой педагогического творчества В. И. Водовозова на протяжении всей его творческой жизни. Этой теме посвящены такие его работы, как «Наука и нравственность» (1863), «Рассказы о том, что у нас сохранилось по народной памяти и по грамоте» (1869), «Книга для чтения в народных училищах Виленского учебного округа» (1863), «Что читать народу?» (1886).

Поводом к написанию последней статьи послужил выход в свет 1-го тома книги «Что читать народу?» (ред. Х. Д. Алчевская), отмеченной золотой медалью на Парижской выставке 1889 г. Содержание книги дало повод Водовозову рассмотреть вопрос о том, в каких от-

ношениях к народу стоит русская интеллигенция. В итоге, он пришёл к выводу, что огромное количество книг, написанных для народа, не нашли у него понимания, и что народ и интеллигенция говорят на разных языках.

Несмотря на то, что произведения Водовозова не только регулярно приходили к читателю, их автор не испытывал от этого полного удовлетворения. Ему хотелось заниматься с детьми. Он начал обучать на дому соседских детей. Даже будучи тяжелобольным, он продолжал уроки и «не было возможности отговорить его от этих занятий». До последнего дня он занимался с детьми, «рассказывал им, заставлял повторять, показывал картинки и глобус, придерживая его слабыми дрожащими руками» [108, с. 167].

Д. Д. Семёнов в прощальной речи характеризовал В. И. Водовозова как человека, который все свои высокие и разносторонние познания, свой яркий ум и горячее сердце патриота отдавал без остатка бесконечно любимому педагогическому делу; как педагога-писателя, создавшего прекрасные книги, по которым учились миллионы детей.

Имя замечательного педагога Василия Ивановича Водовозова, внёсшего большой вклад в педагогическую науку и практику, неразделимо связано с историей отечественной педагогики.

## І.ІV. Д. Д. Семёнов: «Школа победит и голод, и мор, и нашествие иноплеменников...»

«В числе важнейших причин народного бедствия и соединённого с ним материального и нравственного зла, — недостаток образования в обществе, отсутствие общей грамотности в народе» (Д. Д. Семёнов)

Было раннее мартовское утро 1860 года. Молодой учитель Дмитрий Семёнов хотя и был петербуржцем, но ему пришлось долго блуждать в хитросплетениях убогих деревянных построек, пока прохожие ему не подсказали, где найти квартиру К. Д. Ушинского, инспектора классов Смольного института. Оказалось, что жил он в небольшом стареньком флигельке с мезонином на берегу Невы. Как вспоминал впоследствии Семёнов, Ушинский оказался бледным, болезненного вида брюнетом. Его чёрные выразительные глаза, казалось, пронзали собеседника насквозь. Плотно запахнутые полы халата, менторский тон, которого он придерживался в разговоре и офици-

альная манера держаться создавали первое впечатление о нём как о человеке замкнутом, живущем в каком-то особом, своём мире, куда нет входа посторонним, а посторонние — все! Казалось, он придерживался незыблемых, раз и навсегда установленных и неукоснительно соблюдаемых принципов...

«Я преподаватель географии в 1-й гимназии и Мариинском училище, — представился Дмитрий Дмитриевич Семёнов. — Мне очень нравятся Ваши статьи, а Ваши педагогические взгляды я вполне разделяю. Очень бы хотелось получить несколько уроков по географии в институте».

«Я взял за правило принимать на работу в институт только лично мне известных учителей, — жёстко ответил Ушинский. — К тому же, помимо основательных знаний я требую от них непременно педагогического таланта. Да и есть у меня прекрасный учитель географии. Так что...».

Всё же Семёнову удалось в ту первую встречу передать Ушинскому для прочтения кое-какие свои работы: статью «О преподавании географии по идеям К. Риттера», предназначенную для журнала А. А. Чумикова, и программу курса географии, который он вёл в гимназии, подробные конспекты нескольких уроков, образцовую тетрадь ученицы Мариинского училища. Явно неохотно Ушинский взял всё это и сдержанно попрощался.

Д. Д. Семенов не надеялся, конечно, на положительное решение вопроса, его волновавшего, но очень скоро он получил от Ушинского даже не письмо, а телеграмму с приглашением незамедлительно явиться в институт. Приехав в Смольный, Семёнов встретил на этот раз совсем другое к себе отношение со стороны К. Д. Ушинского. От прежней отчуждённости не осталось и следа. Константин Дмитриевич был в хорошем настроении, извинился за свою прежнюю сухость, и предложил Семёнову перейти на работу в институт, но не учителем географии, — это место было занято, — а учителем русского языка и предметных уроков в двух младших классах.

Д. Д. Семёнов задумался. Конечно, он сам пришёл к Ушинскому, просил выслушать, навязал известному всей России педагогу свои «работы» и, тем самым, как бы «сжёг за собой мосты», вверил свою судьбу Константину Дмитриевичу. И всё же было немного страшно, рискованно оставлять престижную работу учителя географии в 1-й гимназии и в только что открытом Мариинском женском училище, где директором благороднейший Николай Алексеевич Вышне-

градский. Дело женского образования новое, небывалое. Открывает много перспектив, возможностей для реализации творческих планов...

Придётся оставить и частные уроки; Ушинский не допустит и мысли о совместительстве. И вообще материально я ни в чем не нуждаюсь. Просто хотелось поближе познакомиться с этим необыкновенным человеком, позаняться любимым делом под его руководством и влиянием. Так размышлял Д. Д. Семёнов.

Вслух же он сказал совсем другое: «Видите ли, Константин Дмитриевич, филология, конечно, мне интересна. В раннем детстве я воспитывался у бабушки, которая и научила меня читать по-русски, по-французски, по-немецки...»

«Вы, кстати, откуда родом?», — спросил его Ушинский. «Я родился в сельце Осиповка на Могилёвщине 22 декабря 1834 года. (З января 1835 г. по новому стилю. — В. П.). Отец мой был учителем русского языка и словесности в Витебской гимназии. Он в совершенстве знал русскую классическую литературу. В этой гимназии я получил среднее образование. Окончил её в 1852 г., и выдержал экзамен на звание учителя истории и географии уездных школ. В тот же год началась моя педагогическая работа. Четыре года я проработал в четырёхклассном училище для еврейских детей. Тогда же написал свою первую работу «Краткое руководство промышленно-торговой географии». Как видите, я «насквозь» географ и ваше предложение, Константин Дмитриевич, стать словесником меня определённо смущает».

Робкие попытки отказа со стороны Семёнова Ушинский отмел начисто: «Если причина только в этом... Как же Вы оказались в столице?»

«Благодаря стечению обстоятельств, сколь случайных, столь и для меня счастливых. Господин попечитель Санкт-Петербургского учебного округа посетил Витебск в 1856 г., и обратил на меня своё высочайшее внимание. Как полагаю, я ему показался способным, подающим надежды в педагогическом деле. Я, конечно, стараюсь оправдывать эти авансы... Словом, через год я получил место учителя истории и географии в 1-й столичной гимназии. Это назначение обязывало меня прослушать курс истории, статистики, политэкономии, географии в университете, а затем выдержать экзамен на звание учителя гимназии по географии. Разумеется, я справился со всем этим в самые краткие сроки».

«Коль скоро Вы так успешно освоили все эти предметы, для Вас, я думаю, не составит особенного труда продвинуться и в словес-

ности», – убеждённым тоном вставил Ушинский. – Тем более, что всякий учитель должен бы пройти со своими учениками весь курс, – от самого младшего класса и до самого старшего, освоив при этом все предметы. Ну, а родной язык, литературу, – тут уж сам Бог велел...».

Убедил-таки Ушинский Семёнова перейти полностью на работу в Смольный, где Дмитрий Дмитриевич получил все уроки русского языка в «низших» классах в дворянском и мещанском отделениях, плюс несколько часов географии.

Кроме того, он был назначен руководителем практических занятий по русскому языку для тех «институток», которые собирались в дальнейшем стать учительницами.

К. Д. Ушинский пригласил Семёнова давать уроки русского языка... своему сыну Павлику, способному мальчику, с которым, однако, Константин Дмитриевич никак не мог сладить: горячился, доводил ребёнка до слёз, бросал урок и уходил в свой кабинет...

По признанию многочисленных учеников и биографов К. Д. Ушинский настолько увлекательно читал свои лекции взрослым, что его едва ли не на руках выносили из аудитории как триумфатора. Он оставил русским детям прекрасные книги «Детский мир» и «Родное слово». Его капитальному труду «Человек, как предмет воспитания» не было равных в отечественной педагогической литературе. Он автор большого количества научных работ. Воспитал огромное количество учеников, многих наставил педагогический путь, увлёк идей служения Отечеству через учительское поприще. Его по праву называют «Учителем русских учителей». И одновременно, как вспоминал Д. Д. Семёнов в своих воспоминаниях «Из пережитого», «К. Д. Ушинский на себе самом доказал истину, что можно быть выдающимся психологом и педагогом и, в то же время, плохим элементарным учителем» [110, с. 84].

Период работы Д. Д. Семёнова в Смольном институте был непродолжительным, но, несомненно, одним из самых ярких в его педагогической биографии. И неудивительно, ведь годы работы К. Д. Ушинского в Смольном, в известном смысле, знаменовали собой переворот в отечественной педагогике, и, прежде всего, в деле женского образования. Активное участие в этих преобразованиях принимал и Д. Д. Семёнов. Он был среди тех немногих педагогов, что создавали первую в России женскую гимназию, которая была открыта 19 апреля 1858 г. Она располагалась на углу Невского проспекта и Троицкого переулка, и первоначально именовалась Мариинским женским училищем для приходящих девиц.

Именно эти слова «для приходящих девиц» были принципиально важны. Имевшиеся в то время в России женские учебные заведения, вроде Смольного института, были закрытыми учреждениями. Девушки отрывались от семьи на продолжительное время, от тех условий, в которых им в дальнейшем приходилось жить. По выходу из пансиона они обычно чувствовали себя довольно беспомощными среди обыденных жизненных обстоятельств, поскольку провели долгие годы в закрытом, изолированном от внешнего мира учебном заведении. Нередко они становились чужими даже для родственников. К этому следует добавить, что институтское воспитание было доступно лишь немногим: даже не все дочери дворян могли получить в них образование, ибо подобных заведений к концу 1850-х гг. было не более тридцати с общим количеством учащихся не превышавшим 10—12 тысяч. Капля в море!

Было ещё небольшое количество частных пансионов, плюс гувернёры и домашнее воспитание. Но эти формы женского образования, за редким исключением, не удовлетворяли педагогическим требованиям, а людям небогатым были и вовсе недоступны. Вот почему в обществе всё настойчивее стала пробиваться мысль о необходимости полноценного женского образования. Впервые она конструктивно была изложена в конце 1856 г. помощником инспектора классов Николаевского сиротского института Александром Александровичем Чумиковым (1819–1902) в его «Записке...», которая через посредничество великой княгини Марии Николаевны была передана молодой императрице Марии Александровне. Та заинтересовалась проблемами женского образования, и взяла патронаж над женскими учебными заведениями. Неугомонный Чумиков убеждал открывать городские женские училища министра народного просвещения А. С. Норова, попечителя учебного округа князя Щербатова, публиковал в своём журнале соответствующие статьи.

Одновременно с ним активно действовал в этом же направлении инспектор классов Павловского женского института Н. А. Вышнеградский, который стремился открыть при этом закрытом женском учреждении отделение для приходящих девиц, но этот проект сочли чересчур радикальным. И всё-таки Николаю Алексеевичу удалось реализовать свой проект. Заручившись согласием императрицы Марии Александровны и принца Ольденбургского, он входит в главный совет женских учебных заведений с проектом об учреждении открытого женского училища. Его проект предусматривал семилетнее обучение.

Программа включала такие предметы, как Закон Божий, русский язык и словесность, краткая всеобщая история и подробно русская история, география, естествоведение, арифметика и понятие об измерениях, женские рукоделия, пение, чистописание и рисование. Всё это были обязательные предметы.

К необязательным предметам относились французский и немецкий языки, музыка и танцы. Как видно, программа предусматривала решение вопроса об умственном образовании на довольно высоком для того времени уровне. Обучение было платным: 25 рублей в месяц за обязательный цикл предметов и по 5 рублей за каждый из необязательных предметов. Вскоре, впрочем, плата увеличилась вчетверо.

22 марта 1858 г. последовало высочайшее утверждение заключения совета, а уже через месяц училище открылось. Н. А. Вышнеградский привлёк к работе в училище молодых преподавателей В. Я. Стоюнина, П. И. Степанова и Д. Д. Семёнова. На первых порах они часто собирались вместе, и в ходе дружеской беседы вырабатывали программы обучения, планы работы и т. д.

Замечательным педагогическим документом являются выработанные этими педагогами «Правила внутреннего распорядка Мариинского женского училища», в которых отразились гуманные идеи, присущие этим передовым педагогам. В частности, пункт 2 «Правил...» гласил: «Начальство Мариинского училища ответствует перед правительством за успехи детей лишь в той мере, в какой они зависят от деятельности наставников и занятий детей во время урока. Для полного успеха в том и другом необходимо, чтобы родители и попечители детей содействовали начальству училища зависящими от них мерами, тщательно надзирая за занятиями и поведением детей вне класса» [110, с. 48–49]. Тем самым, Вышнеградский, Семёнов и их коллеги побуждали семью к участию в жизни школы.

Педагоги училища проявляли большую заботу о соблюдении дисциплины и порядка в школе. В то же время, они проявляли большой гуманизм в отношении детей, глубокое понимание их природы, психологии детства.

Вот, например, как выглядит пункт 28 «Правил...»: «Истинный педагогический порядок состоит не в мёртвой тишине и не в однообразном, неподвижном физическом положении детей; как то, так и другое, будучи несвойственно живой природе детей, налагает на них вовсе ненужное стеснение, крайне утомляет их, разрушает доверчивое отношение между наставниками и ученицами. Нимало не нару-

шается педагогический порядок класса, если ученица, устав сидеть совершенно прямо, обопрётся на спинку своего стула, если она несколько раз переменит положение рук и ног, скромно и кстати засмеётся по поводу того, что говорит наставник, прервёт речь его или своей подруги выражением своего недоумения, лишь бы только это делалось в формах, согласных с природой детского возраста и требованиями нравственного приличия. Класс должен, сколько возможно, больше походить на семью; чем полнее будет это сходство, тем ближе будет и класс к своей истинной цели. А в благоразумных семействах никогда не требуют, чтобы дети сидели неподвижно и однообразно, чтобы они не смели смеяться или обратиться к старшим по поводу того, что кажется им непонятным. Уничтожение семейного элемента в общественных училищах убивает природную живость детей, омрачает богом дарованную им весёлость, истребляет доверчивость и любовь к наставникам и наставницам, к училищу, к самому учению; в натурах энергических образует характеры скрытные, недоверчивые, раздражительные, в натурах мягких, - ничтожные, совершенно безличные» [110, с. 49–50].

Здесь же рекомендовалось педагогам обращать внимание на здоровье воспитанниц, личную гигиену и гигиену школьную. Всё это было ново для того времени, знаменовало собой шаг вперёд в отношениях между педагогами и учениками, и служило в определённой степени основой для разработки вопросов, связанных с оснащённостью учебного процесса.

Д. Д. Семёнов работал в гимназии Н. А. Вышнеградского в течение двух лет. Сам же Николай Алексеевич продолжил и дальше свою благородную миссию пионера женского образования в России. На него постоянно сыпались обвинения в том, что в его гимназиях преобладают девочки низших сословий; что им даётся слишком одностороннее образование, основанное на изучении естественных наук. И хотя специальная комиссия министерства не нашла в его действиях ничего противозаконного, в 1867 г. он был уволен со своей должности в возрасте 45 лет. Скончался 19 апреля (1 мая) 1872 г.

Важнейшая заслуга женской гимназии состояла в том, отмечал Д. Д. Семёнов, что она положила начало развитию в женщине «общечеловеческого чувства», гуманно-христианского направления в её деятельности.

Она способствовала решению вопроса об уничтожении неравенства между полами, дала возможность многим девушкам получить профессию учителя, канцелярской служащей и т. д.

Д. Д. Семёнов попал в Смольный в период его реформирования [97, с. 251]. Этому сугубо кастовому, закрытому, чопорному заведению было к тому времени уже около ста лет. Своё название он получил от деревни Смольной, которая существовала по соседству с начала XVIII в., и славилась своими смолокуренными (дегтярными) заводами. Построенный Петром I загородный дворец поэтому и получил название Смольного.

Он служил местом пребывания его дочери Елизаветы, которая взойдя на престол, покинула этот дворец. В 1748 г. в нём был заложен Воскресенско-Смольный девичий монастырь, при котором в 1764 г. открылся институт благородных девиц. Его первой начальницей была француженка Софья де Лафон, которая, по некоторым данным, была воспитанницей первого в Европе женского института — Сен-Сира, основанного в 1668 г. Людовиком XVI близ Версаля для воспитания дочерей французского дворянства.

По уставу Смольного института, выработанному Иваном Ивановичем Бецким (1704–1795), предполагалось создать своего рода «новую породу людей», которые воспитывались вне всякого соприкосновения с тогдашней дворянской семьёй, ибо последняя была признана неспособной дать надлежащее воспитание своим детям. Срок пребывания в институте продолжался 12 лет, причём родители давали письменное обязательство, что до истечения этого срока обратно свою дочь требовать не станут.

Главными предметами обучения были французский язык, танцы и музыка, рукоделие и домоводство. Разговаривать в пансионе следовало только на французском языке. Родному языку и математике уделялось совсем немного времени. Уже через год после открытия института в него стали допускаться девочки мещанского сословия. Образовались два отделения, – дворянское и мещанское. Первое получило позднее название Воспитательное общество, или «Николаевская половина», вторая, – Санкт-Петербургское Александровское училище («Александровская половина») [96].

В 1847 г. (1848 г.?) инспектором Смольного Н. Тимаевым был организован специальный класс из 30 воспитанниц для подготовки их к роли школьных учительниц. Такова в самых общих чертах история Смольного института.

Встав во главе коллектива единомышленников, Ушинский развернул в институте реформу. Д. Д. Семёнов вспоминал, что Смольный, точно сказочный русский богатырь, после долгой столетней

спячки, воспрянул духом. Все, – и учителя, и ученицы, – спешили отличиться друг перед другом. Девочки стали отлично учиться, полюбили чтение, науку и труд.

С болью и негодованием следил Семёнов за развернувшимися против Ушинского интригами. В своих воспоминаниях он, в то же время, упрекает его в болезненной раздражительности, горячности, прямоте характера, неумении идти к цели окольными путями, и одновременно характеризует как преданного правительству, религиозного и честнейшего человека.

В течение кратковременной, но плодотворной совместной работы в Смольном институте Семёнов во всём поддерживал Ушинского, проводил в жизнь его идеи. Их сотрудничество не ограничивалось только лишь учебными классами. Когда начал выходить журнал главного управления учебными заведениями «Педагогический сборник», Ушинский и его сотрудники приняли самое активное участие в его работе. Уже в первой и второй книжках (1864) были помещены программная статья К. Д. Ушинского «О первоначальном преподавании родного языка», а в качестве приложения к ней были включены разработки практических уроков по русскому языку, составленные Семёновым по книге «Детский мир».

Следующим заметным событием в педагогической деятельности Д. Д. Семёнова было его участие с 1865 г. в работе высших педагогических курсов при 2-й Петербургской военной гимназии по подготовке учителей для впервые организуемых военных гимназий. Сюда же были приглашены Н. Х. Вессель, В. И. Водовозов, Л. Н. Модзалевский, К. К. Сент-Илер. Д. Д. Семёнов вёл на курсах географию и её методику. В этот период он работал над вопросами разработки методики историко-географических экскурсий, написал учебник «Уроки географии» (в трёх частях) (1860–1867) и пособие «Отечествоведение» (Россия по рассказам путешественников и учёным исследованиям) в шести выпусках (1864–1869) и составил к нему дидактическое руководство. Работал в 1-й и 2-й столичных военных гимназиях.

В 1873 г. жизнь Д. Д. Семёнова круто изменяется. По рекомендации К. Д. Ушинского попечитель Кавказского учебного округа Я. М. Неверов предложил Семёнову должность директора Кубанской учительской семинарии. Неверов был известен Семёнову как гуманный, справедливый человек, болевший душой за дело народного образования, как друг Т. Н. Грановского и И. С. Тургенева. Работать под его началом, подальше от столичных интриг, представлялось Се-

мёнову заманчивым делом. Привлекала его и перспектива самостоятельной руководящей работы [92, с. 125].

Семёнов пригласил работать в семинарию Л. Н. Модзалевского, а спустя два года личного секретаря К. Д. Ушинского Александра Фёдоровича Фролкова, оставшегося после смерти Константина Дмитриевича не у дел. После успешного разрешения организационных и финансовых вопросов семинария была открыта в 1871 г. в станице Полтавская в здании уездного училища. Но уже в тот же год Семёнов подыскал для неё более подходящее место в станице Ладожская. Она содержалась за счёт средств Донского казачества и материально не была зависима от МНП, что развязывало её директору руки в плане постановки программно-методического обеспечения всей работы. Он считал невозможным подражание зарубежным семинариям и полагал, что должна быть создана русская учительская семинария.

При семинарии были организованы две школы, — «практическая», то есть экспериментальная, где проводили пробные уроки семинаристы, и «образцовая», куда семинаристы приходили давать уроки на последнем курсе, а также подготовительное отделение (просеминария), отделение для подготовки учителей уездных училищ и преподавателей семинарии. Были открыты библиотека и кабинет естествознания, приобреталось учебно-методическое оборудование. Проводились работы по садоводству, была построена спортплощадка. Большое внимание уделялось внеклассной работе, в частности, по музыкальному образованию. Учащиеся овладевали музыкальными навыками и могли руководить хоровым пением в школах.

Оставаясь верным идее женского образования, Д. Д. Семёнов организует при семинарии женские педагогические курсы, которые, в сущности, были составной частью семинарии, так как их программа ничем не отличалась от семинарской.

Д. Д. Семёнов стремился популяризировать свой опыт. В 1874 г. увидел свет «Педагогический ежегодник Кубанской учительской семинарии». В эти годы он написал такие значительные статьи как «Учительская семинария в России» (1874), «О Кубанской учительской семинарии» (1873), «Основы педагогического образования народных учителей в Кубанской учительской семинарии» (1878); переработал учебное пособие «Уроки географии» и хрестоматию «Отечествоведение» [93, с. 64].

В работе Кубанской учительской семинарии и других, подобных ей учебных заведениях, возглавлявшихся прогрессивными педагога-

ми, было немало положительного. Это и стремление давать полноценные научные знания, и организация специальной подготовки к учительской профессии (что было достаточно ново для того времени), и установление гуманных отношений между педагогами и воспитанниками. В то же время, семинария находилась в крайне стеснённых материальных условиях: среди её учащихся на почве недоедания и антисанитарии развивались оспа и чесотка, не было общежития. При преемнике Д. Д. Семёнова Дивори усилилось религиозное воспитание, был установлен более строгий контроль за жизнью воспитанников за пределами семинарии. Например, им было запрещено после 19 ч. выходить на улицу.

В 1878—1883 гг. Д. Д. Семёнов работал директором Закавказской семинарии в Гори. К его приходу семинария существовала в течение двух лет, имела в своём составе 69 учащихся, и состояла из грузинского и армянского отделений. Учитывая этнический состав населения региона, новый директор открыл азербайджанское отделение и русское начальное училище, а также подготовительный двухгодичный класс для подготовки к поступлению в семинарию.

Одной из сложных проблем, вставших перед Семёновым, было преподавание русского и местных языков. Вопрос был разрешён следующим образом: русские семинаристы стали в обязательном порядке изучать один из национальных языков, были установлены единые правила проведения письменных работ, единообразные приёмы преподавания чистописания и т. д.

Д. Д. Семёнов увеличил количество уроков по русскому языку, истории, методике. Обязал семинаристов посещать уроки опытных учителей и представлять письменные отчёты о ходе уроков для их обсуждения.

Много внимания уделялось в семинарии внеклассной работе. Работали драматические кружки, проводились литературные вечера, демонстрации диапозитивов, экскурсии в горы, — всё это было необычно, вызывало живейший интерес учащихся, среди которых, кстати, был будущий национальный поэт Грузии Важа Пшавела.

С 1883 г. по день смерти, последовавшей 8 (21) марта 1902 г., Д. Д. Семёнов работал в Санкт-Петербурге в качестве эксперта по учебной части при училищной комиссии городской Думы. Под его руководством находилось около 150 школ. В течение 19 лет он, после смерти Ушинского и большинства его друзей и сторонников, возглавлял борьбу прогрессивных деятелей просвещения за введение

всеобщего образования, вёл огромную методическую работу. В 1888—1891 гг. редактировал журнал «Детское чтение». Особенно интенсивно развернулась его литературно-педагогическая деятельность.

Отметим поистине неоценимый вклад, внесённый Семёновым в историю педагогики. Им оставлены глубокие, полные интересных замечаний и деталей воспоминания о К. Д. Ушинском, Н. А. Корфе, В. И. Водовозове, Л. Н. Модзалевском и др. Он был одним из первых отечественных исследователей наследия Я. А. Коменского.

В работе «Опыт педагогической критики русской элементарно-учебной литературы» он немало внимания уделяет истории возникновения и развития русских школ, выделяет важнейшие этапы в истории отечественной педагогической литературы, и даёт анализ наиболее характерных её образцов; называет в качестве непревзойдённых примеров книги для чтения Л. Н. Толстого и К. Д. Ушинского. Именно русский язык и литературу, отечественную историю и географию он считал главными предметами школьного обучения; без них, полагал Д. Д. Семёнов, не может быть истинно народной русской школы.

Это мнение было подкреплено огромной кропотливой работой по созданию учебных пособий и научных работ по географии, например, «О преподавании и современном значении географии» (1860), «Педагогические замечания для учителей» (1864), «Об элементарном курсе географии» (1868), по русскому языку и литературе, — «Умеем ли мы читать» (1886), книга для чтения «Дар слова» (1868), «Опыт дидактического руководства к преподаванию русского языка 9–11-летним детям в школе и дома по книге «Дар слова» и картинам «Времена года» (1868), а также по вопросам педагогики.

Д. Д. Семёнов был сторонником идеи всестороннего развития детей. «Надо поднять и усилить физическое и эстетическое развитие подрастающего поколения, — указывал он, — чтобы при умственной зрелости дать государству здоровых, физически и нравственно развитых граждан, беззаветно преданных своему Отечеству» [37, с. 24]. Современную ему школу он критиковал за излишнюю многопредметность и, в то же время, за односторонность дававшегося образования, излишнюю занятость детей домашней подготовкой, отсутствие физического и эстетического воспитания.

Он поддерживал П. Ф. Лесгафта и активно выступал в поддержку подвижных игр. В своей педагогической практике Д. Д. Семёнов не только отводил эстетическому воспитанию большое место в под-

готовке будущего учителя, но и написал книгу «Рождественская ёлка в живых картинах, сценах, песнях и играх» (1887), которая включала в себя небольшие сценки, песни, стихи и произведения детских писателей на эту тему.

Большое значение для эстетического воспитания имела его книга для чтения «Дар слова», в которой были собраны прозаические и поэтические произведения в соответствии с временами года [78, с. 54].

Видное место в системе воспитания Д. Д. Семёнов отводил труду, считал его потребностью, происходящей из природы детей, и являющейся важнейшим педагогическим средством укрепления физических сил и здоровья детей. Он разграничивал ремесло и ручной труд, и дал по этому вопросу ряд методических указаний.

Много ценного Д. Д. Семёнов внёс в создание учебников. Главное требование к ним, по его мнению, это народность. Первая, а вместе с тем, быть может, для некоторых и последняя книга в жизни должна быть проникнута духом истинно русским. Материал для неё следует заимствовать из сферы, близкой к ученику. Характер изложения материала должен отличаться живостью, ясностью, простотой, увлекательностью. Книга должна быть хорошо оформлена и производить «чарующее впечатление», «вселять любовь и уважение к Родине» [37, с. 29]. Именно такими были учебные пособия Толстого, Ушинского, Водовозова, Бунакова, самого Семёнова.

В течение длительного периода времени Д. Д. Семёнов совмещал практическую работу с детьми с научно-литературной деятельностью, и, в итоге, пришёл к определённым педагогическим выводам, в частности, к пониманию того, что дети «могут сознательно понимать только такие предметы и составлять их определения, которые могут быть ими восприняты внешними чувствами» [37, с. 29].

Заслугой Д. Д. Семёнова является и то, что он доказал на практике ценность того нового, что внёс К. Д. Ушинский своими теоретическими работами и учебниками в педагогику, например, в развитие принципа наглядности. Это новое состояло, в частности, в том, что логическое мышление ребёнка развивается в связи с речью, и возникает из точных, «наглядных» наблюдений. Наглядность Ушинский и Семёнов понимали как средство развития мышления и речи ученика. Семёнову удалось не только проверить важность этого средства обучения, но и создать целый ряд наглядных пособий, например, картины «Времена года».

В то же время, он был противником, в отличие от Н. И. Пирогова, пропагандировавшегося в то время взгляда на наглядное обучение

как на самостоятельный предмет обучения. Он справедливо полагал, что наглядность должна присутствовать при обучении всем предметам. У каждого предмета наглядность имеет свои особенности.

Жизнь и педагогические взгляды Д. Д. Семёнова, его научное наследие заслуживают внимательного изучения. «Однако до сих пор никто не потрудился напечатать его обстоятельную биографию; имя его забывается» [110, с. 54].

Это слова Семёнова из его воспоминаний о Вышнеградском. Но они могут быть в точно такой же степени быть отнесены и к самому Дмитрию Дмитриевичу. Мы как-то порой забываем, что педагогическая «сверхзвезда» по имени Ушинский не светила бы так ярко, не будь в её орбите целой россыпи «звёзд» поменьше, — талантливейших педагогов, успешно сочетавших в своей деятельности начала научные и практические, имевших свою самостоятельную и весьма влиятельную позицию в педагогической полемике, оставивших значительное педагогическое наследие. К числу этих «звёзд» отечественной педагогики в полной мере можно отнести Дмитрия Дмитриевича Семёнова [77, с. 119].

## I.V. В. Я. Стоюнин: «Делаю одно из полезнейших дел для России...»

«Воспитывайте человека, а не чиновника и всё пойдёт хорошо. Давайте ученикам столько, сколько они принять могут, и верно не найдётся ни одного, который бы решительно не мог успеть в каком бы то ни было предмете» (В. Я. Стоюнин)

Владимир Яковлевич Стоюнин вошёл в историю России как выдающийся педагог, — учёный и практик, методист и теоретик, историк педагогики, публицист. Он родился 16 (28) декабря 1826 г. в Санкт-Петербурге.

Его отец Яков Васильевич вёл крупную торговлю в Костроме, но разорился. Семья бедствовала настолько, что юного Стоюнина даже отдавали на попечение его дяди, торговца обувью [97, с. 231].

Начальное образование В. Стоюнин получил в частном немецком училище Святой Анны, где провёл два года. Затем он поступил во второй класс 3-й петербургской гимназии. Оба эти учебные заведения считались образцовыми: одно гордилось «немецкими порядка-

ми», другое, — тем, что там готовили будущих учителей для учебных заведений Санкт-Петербургского учебного округа. По окончании гимназии в 1846 г. В. Стоюнин становится студентом историко-филологического отделения столичного университета. В качестве специальности он избрал восточные языки. Он мечтал о службе в российском посольстве где-нибудь в Персии, Турции или Египте; ему хотелось вырваться из окружавшей его серой действительности, уйти от нужды. Но учеба быстро разочаровала юношу. Низкий уровень преподавания охладил интерес к восточным языкам.

Всё же в 1850 г. он закончил университет, защитил диссертацию на тему «Книга советов шейха Фарид-Эудин Аммара», и был утверждён в звании кандидата восточной словесности [93, с. 69].

Однако в дальнейшем его всецело захватила русская словесность. В 1848 г. в журнале «Библиотека для чтения» он публикует свою первую статью «Искусство и литература в древнем и новом мире». Затем последовали статьи о русских поэтах Я. Б. Княжнине, А. В. Кольцове и др. В 1852 г. В. Я. Стоюнин получил место старшего учителя русского языка и словесности в 3-й гимназии, где и работал на протяжении почти двадцати лет.

Молодой учитель с увлечением приступил к педагогической деятельности. Больше всего, по его собственному признанию, он уделял внимания качеству и сознательности усвоения, прочности знаний, легкости и правильности выражения мыслей в устной речи и письме, развитию вкуса. Он был сторонником воспитывающего обучения, формирования эстетически развитой, высоконравственной, гуманной личности.

Вскоре молодой педагог пишет записку в педагогический совет гимназии, в которой резко негативно отзывается о рекомендованных МНП учебниках по славянской грамматике, риторике и теории прозы и поэзии, называет их устаревшими и трудноприменимыми к использованию. Это проявление «свободомыслия» было замечено в положительном смысле, и Стоюнину в марте 1865 г., по предписанию попечителя столичного учебного округа, было поручено составить сводную программу преподавания русского языка в 1–3-х классах гимназий округа.

Первый успех побудил Стоюнина к дальнейшей работе в области методики. Несколькими изданиями (1855, 1867, 1876) вышли его учебники «Высший курс русской грамматики», а также пособие «Русский синтаксис» (1871).

Многое делалось им в области методики преподавания литературы. Одно за другим к учителям приходили учебные пособия, по праву признававшиеся в тот период лучшими: «О преподавании русской литературы» (1864), «Руководство для исторического изучения замечательнейших произведений русской литературы» (1869), «Руководство для теоретического изучения по лучшим образцам русской и иностранной литературы» (1869) [92, с. 134].

По отзывам современников, эти работы совершили настоящий переворот в преподавании русской словесности: вместо прежнего механического заучивания всевозможных схоластических правил и схем относительно родов и видов прозы и поэзии необходимые сведения стали усваиваться учениками самостоятельно, путём разбора того или иного литературного произведения, причём одновременно.

В эти годы В. Я. Стоюнин активно печатался в педагогической прессе по актуальным вопросам истории и теории педагогики, практики организации народного образования. Его статьи «Развитие педагогических идей в России в XVIII столетии» (1858), «Воспитание русской женщины» (1859), «Новая программа «Журнала министерства народного просвещения» (1860), «Мысли о наших гимназиях» (1860), «О частной педагогической предприимчивости» (1865), «Мысли о наших экзаменах» (1870) и др. выдвинули его в ряд виднейших педагогов своего времени.

В 1856—1857 гг. В. Я. Стоюнин участвует в редактировании журнала «Музыкальный и театральный вестник», в котором публикует свои статьи. В 1859—1860 гг. он редактирует газету «Русский мир», становится одним из учредителей Петербургского педагогического общества, работает в комиссии по русскому и иностранным языкам в Педагогическом музее, сотрудничает с комитетом грамотности, с «обществом для пособия нуждающихся литераторов и учёных», в «обществе любителей словесности» и т. д. Много сил отдаёт разработке вопросов упрощения орфографии русского языка.

Продолжая работу в гимназии, В. Я. Стоюнин преподаёт в 1858—1861 гг. литературу в первом в России женском училище Н. А. Вышнеградского. В 1861—1867 гг. он трудится в Мариинском женском институте. В начале 1860-х гг., когда стали создаваться воскресные школы для рабочих, он возглавил одну из них.

В 1865 г. В. Я. Стоюнин женился на своей бывшей ученице по Мариинской гимназии Марии Николаевне Тихменёвой (1846–1940). Она вошла в историю российской педагогики не как жена знаменито-

го мужа, а как самостоятельная видная личность, «великая, героическая женщина» (В. В. Розанов).

В 1881 г. она основала в Санкт-Петербурге частную женскую гимназию, в которой преподавал и сам В. Я. Стоюнин в последние годы жизни. Гимназия славилась высоким уровнем организации обучения, считалась одной из лучших в России. Воспоминания об этом учебном заведении оставил целый ряд видных педагогов.

У Стоюниных было четверо детей, но до зрелого возраста дожила лишь дочь Людмила, мужем которой был знаменитый философ Николай Онуфриевич Лосский (1870–1965). Вместе с семьёй дочери Мария Николаевна была выдворена из Советской России в 1922 г. в числе тех, кто не принял новые общественные порядки. Они эмигрировали на так называемом «философском пароходе», без права возвращения в РСФСР. Семья жила в эмиграции в Чехословакии, Франции, США.

Даже умеренные либерально-демократические, а впоследствии и вовсе либеральные, взгляды Стоюнина вызывали недовольство начальства. На одном из выпускных вечеров в 1-й гимназии он позволил себе в очень сдержанной форме выразить свои взгляды о важности воспитания женщины на русских началах, о необходимости воспитания её в гражданском духе. После этой вполне безобидной речи по настоянию П. Г. Ольденбургского он был уволен.

Спустя несколько лет недовольное неблагонамеренными взглядами Владимира Яковлевича, и устав от его постоянных методических новшеств, подстрекаемое теми учителями, что привыкли работать по старинке, руководство 3-й гимназии бесцеремонно освобождает его от работы после 19 лет безупречной службы; службы, составившей славу, почёт и уважение этому учебному заведению, вошедшему в историю России как раз потому, что там работал В. Я. Стоюнин.

В самом деле, публичные и журнальные выступления видного педагога носили либо полемический, либо явно критический характер, причём своим острием они неизменно направлялись в адрес МНП, хотя прямо критикуемые «объекты» им и не назывались.

Последней каплей, переполнившей чашу терпения властей, стало опубликование в журнале «Вестник Европы» статьи «Мысли о наших экзаменах» (1870, № 8), в которой Стоюнин выступил против процедуры экзаменов в гимназиях и при поступлении в университет. Он предлагал дать молодым людям право сдавать экзамены в течение года, по мере их подготовленности.

Управляющий учебным округом, товарищ (заместитель) министра, а в будущем министр народного просвещения И. Д. Делянов предложил директору гимназии «внушить» автору статьи, чтобы «при суждениях своих о правилах установленных правительством, которому служит, соблюдал тон, более соответствующий педагогическим требованиям» [29, с. 87]. Но этим резким выговором дело, как оказалось, однако, не ограничилось.

В начале 1871 г. В. Я. Стоюнин переехал в Москву. Здесь он принял место инспектора Николаевского института. Своему дяде С. В. Корнилову он писал: «Служба моя будет спокойной, а может быть и приятной тогда, когда мне удастся привести в порядок всю учебно-воспитательную часть института, которая теперь в страшном расстройстве; на это нужно, по крайней мере, три или четыре года самого ревностного труда. Надеюсь, что сил хватит ввиду того, что делаю одно из полезнейших дел для России...» [107, с. 354].

Институт представлял собой часть комплекса учебно-воспитательных учреждений так называемого Воспитательного дома. Помимо института там было отделение для малолетних детей-сирот, женское реальное училище для «неспособных» учениц. Стоюнин ведал всеми учебно-воспитательными учреждениями, но в особенности его занимала работа с девушками-сиротками, которые готовились к педагогической деятельности. Он преподавал литературу и педагогику, ввёл педагогическую практику.

Стоюнин стремился создать благоприятную обстановку в институте, пытался объединить учителей и учащихся общими целями воспитания и обучения. В 1873 г. его пригласили в столицу на празднование 50 летнего юбилея 3-й гимназии. Несмотря на то, что среди почётных гостей был сам министр Д. А. Толстой, настоящим героем праздника стал всеми уважаемый и любимый, но изгнанный из этого учебного заведения В. Я. Стоюнин. М. Н. Стоюнина с иронией вспоминала тот неприятный для Д. А. Толстого момент, когда по окончании торжественного заседания он проходил между рядами собравшихся при их гробовом молчании, а следом прошёл В. Я. Стоюнин, сопровождаемый оглушительными аплодисментами и горячим выражением симпатии со стороны публики [93, с. 71].

Мало того, тогда же была учреждена стипендия имени В. Я. Стоюнина. Кстати, среди учеников Стоюнина по 3-й гимназии были Л. Н. Модзалевский, В. П. Острогорский, А. Ф. Кони, Д. И. Писарев и другие видные деятели российской истории.

Злой гений Ушинского, Водовозова и целого ряда других замечательных русских педагогов Д. А. Толстой не простил этого унижения В. Я. Стоюнину, преподавательская и организаторская работа которого начала приносить в институте ощутимые и благотворные результаты. В начале 1875 г. он был неожиданно уволен со службы. Для выяснения причины отставки Стоюнин обратился к управляющему вторым (жандармским) отделением генералу А. Л. Потапову, который сообщил ему, что министр Толстой считает его «вредным преподавателем», а принц Ольденбургский де заявил, что назначение Стоюнина на должность инспектора произошло вопреки его, принца, согласия.

Но В. Я. Стоюнин не сдавался. Как преподавателя русской словесности его очень ценили, в том числе и в царской семье. Он давал уроки великим князьям и принцессам, оставаясь, вместе с тем, человеком принципиальным, честным, беспокоившимся, прежде всего, о благе простого народа. Он добился свидания со своим бывшим учеником великим князем Владимиром Александровичем Романовым, членом Госсовета и будущим президентом Академии наук. Благодаря его вмешательству дело дошло до императрицы Марии Александровны, которая выразила пожелание, чтобы для Стоюнина было сделано всё возможное [92, с. 139].

В итоге, он был причислен к IV отделению канцелярии учреждений императрицы Марии с оставлением прежнего содержания, а кроме того он вернулся и к частной педагогической практике.

В марте 1875 г. В. Я. Стоюнин вернулся в столицу. В тот же год он побывал в ряде европейских стран, где изучал постановку образования. В 1880 г. В. Я. Стоюнин был назначен членом особого отдела учёного комитета МНП. В этой должности он принимал участие в работе по пересмотру программ и инструкций, участвовал в решении вопросов организации школьного дела в России. С 1881 г. он работал инспектором и преподавателем русской словесности в гимназии М. Н. Стоюниной.

В эти же годы, как и прежде, он много пишет. Выходят монографии Стоюнина об А. С. Пушкине (1880) и А. С. Шишкове (1880), статья об А. Д. Кантемире (1880). Издаются методические пособия: «Руководство для преподавателей русского языка в младших классах средних учебных заведений» (1876), «Дополнения к теоретическому руководству для изучения русской литературы» (1878–1880), хрестоматии, «классные» и «училищные» библиотеки под его редакцией и т. п. издания.

До самой кончины 4 (16) ноября 1888 г. В. Я. Стоюнин неустанно трудился на благо дела просвещения в России.

Педагогическое наследие В. Я. Стоюнина достаточно разнообразно. Рассмотрим некоторые его аспекты. В «Заметках о русской школе» (1881) В. Я. Стоюнин даёт анализ положения, сложившегося в тот период в народном образовании, критикует «плоды просвещения». «Плоды, — заявляет В. Я. Стоюнин, — резко выказались в Крымскую войну, когда России пришлось сдавать перед образованной Европой строгий экзамен. И на этом-то кровавом экзамене пришлось убедиться, что наша школа не давала того, что именно нужно было государству и народу. И если прусский фельдмаршал Мольтке утверждал, что немцы, торжествуя над врагами, обязаны тем школьному учителю, то мы должны признаться, что за свои неудачи и поражения также обязаны своей школе. Только виноват в этом не учитель, а полицейская педагогика и неправильное отношение государства к просвещению» [93, с. 72]. Мы убедились в том, пишет Стоюнин, «что нам нужно иначе поставить свою школу» [93, с. 72]. Но как?

- В. Я. Стоюнин отрицал школу, основанную на какой-либо предвзятой идее. Школа может правильно развиваться, жить правильной жизнью только на основании одной общей идеи, - воспитывать человека для действительной жизни. Идеально было бы поставить школу на прочных педагогических основах, оградить от политики, точнее от грубого вмешательства некомпетентных чиновников, и всё время сближаться с обществом и с семьёй... Но в России этого не случилось. У нас остановились на чужой (немецкой) школе, и стали переделывать свою школу по чужому образцу. Думали, - отмечал В. Я. Стоюнин, - что достаточно только определить количество учебных предметов и уроков, ввести методы, наработанные в чужой стране, и школа будет делать своё дело. Увы, прежние традиции взяли верх. Школой опять заправляют сомнительного свойства чиновники, а голос педагогов перестал иметь вес. Расплодилось племя «школьных мастеров», этаких шульмейстеров, в массе своей добросовестных, которые будут механически выполнять любые программы.
- В. Я. Стоюнина заботила судьба, прежде всего, реального образования. По «Уставу гимназий и прогимназий» (1864), наряду с классическими гимназиями, были введены реальные гимназии, в которых вместо древних языков был увеличен объём знаний по математике и естественным наукам, и введено обязательное изучение двух новых языков. Классическая гимназия готовила в университет, а окончив-

шие реальные гимназии имели право поступать в другие высшие специальные учебные заведения. Однако этот более или менее либеральный, умеренно прогрессивный устав был заменён в 1871 г. на другой, по которому реальные гимназии заменялись более низшими учебными заведениями, — реальными училищами с шестигодичным сроком обучения. Сословный, по существу, крепостнический характер этой акции был понятен передовой части педагогической общественности. В «Заметках о русской школе», а также в работе «По поводу преобразования реальных гимназий» (1871) Стоюнин ратует за возвращение хотя бы к уставу 1864 г., ссылаясь при этом на многочисленные пожелания родителей и учащихся.

Что касается семьи, то здесь, по мнению В. Я. Стоюнина, также немало проблем. Между школой и семьёй развились «совсем не педагогические отношения» [92, с. 147]. Родители приучены смотреть на педагогов как на чиновное начальство, не нуждающееся ни в чьих советах. В школу они могут являться разве что как покорные просители. Поэтому в школе и семье нет общего понимания того, что вместе они делают одно дело, «на котором рознь непременно отрицательно скажется». История достаточно убеждает нас, – заявлял В. Я. Стоюнин, – что государство сильно внутри и вне не армиями и не полицией, а образованными честными гражданами.

Но гражданином может стать только человек свободный, то есть такой, который признаёт над собой лишь власть закона и смело опирается на неё, всегда отстаивает свои права. Рабы не могут быть честны. Они могут быть хорошо дрессированы и даже учёны, но живя под произволом, они стремятся воспользоваться своей учёностью только для своих личных выгод.

Решает ли школа задачу формирования честного гражданина? В общем, нет. Ибо государство чрезмерно опекает школу. Стоюнин считает, что государство должно стать в такое же положение к школе, в каком оно находится по отношению к медицине: оно не указывает врачам, как лечить больных. Так и школа должна сама управляться в своей педагогической сфере. За государством должно остаться право утверждать программы, и то только в общих чертах.

Таким образом, В. Я. Стоюнин призывал к освобождению школы «от давления чиновных лиц» и от каких бы то ни было партий. За неё, школу, до́лжно спорить бороться только в литературно-педагогических сферах. Говоря о взаимоотношениях школы с церковью, Стоюнин отдаёт должное последней в том, что она внесла вклад в развитие школьного дела в прошлом, в частности в XVIII в. Но нельзя сказать, что духовенство много работало со школами с тем, чтобы сделать их образцовыми педагогическими заведениями. Да и чему могло учить христианство, само подчинённое государству?! Так что современная школа не может довольствоваться тем, что в настоящее время может предложить церковь.

Важное место в педагогическом мировоззрении В. Я. Стоюнина занимает вопрос о соотношении общего и профессионального образования. Общее образование, - считал он, - может определиться по идеалу просвещённого человека, который должен отвлечь её от всех её специальностей. Тогда у школы будет одна общая идея, над которой будут работать сообща все преподаватели. Потребности жизни практической взяли сильный перевес над потребностями духовной жизни. Поэтому у нас, в России и не мог развиться идеал просвещённого человека. Школа работала без всякого идеала, поскольку долгое время её «вели» цифиркины и кутейкины. Общеобразовательная школа, по Стоюнину, не должна задаваться никакими специальными целями, несмотря на возможное возражение, что жизнь, к которой должна готовить школа, требует труда, работы и дела, а те, в свою очередь, специальной подготовки. Для специальной подготовки необходимы специальные школы или учебные мастерские, где дети рабочих и могли бы получить различные практические специальности.

В. Я. Стоюнин был сторонником бессословного образования, боролся за создание школы, основанной на понимании задачи потребностей русского народа. Эти идеи легли в основу статьи «Мысли о наших гимназиях» (1860). Две вины приписывали нашим гимназиям, — отмечал Стоюнин, — первая, что они не умеют готовить людей к жизни, сообщают им какие-то познания, которые непригодны для жизни и не умеют развивать гражданские доблести. Вторая вина состоит в том, что гимназии готовят в университеты слушателей с ограниченными познаниями, так что университеты рискуют стать школами для недоучек.

Педагог отвергает эти претензии: «Можно ли упрекать наши гимназии за то, что в обществе оказывается мало истинных граждан и трудолюбивых деятелей? Как бы они ни были плохи, но никак нельзя предположить, чтобы они внушали своим питомцам сочувствие ко всем безнравственным явлениям общества. Если жизнь с самого начала подавляла все лучшие проявления юной души, то должны ли отвечать за то гимназии?» [92, с. 143].

Далее он критикует взгляды тех педагогических деятелей, которые «предлагают разграничивать воспитание и обучение по сословиям, и при этом боятся межсословных враждебных чувств». Стоюнин предлагает путь их сближения, — единую школу, имеющую «какое-нибудь направление». Опираясь на свой собственный опыт и мнения ряда учёных, в том числе зарубежных, В. Я. Стоюнин предлагает резко сократить количество предметов, прежде всего, за счёт древних языков, что даст возможность уделять больше внимания современным предметам». «Мы хотим развить в юноше сочувствие к интересам человеческим, гражданским, и вводим его в древний мир!» — иронизирует учёный [92, с. 143].

Он вступает в спор с теми, кто считал, что нужно изучать в школе лишь то, что имеет практическое приложение к жизни. А то, что может забыться, оставшись без употребления, можно вычеркнуть из учебного расписания. «Что же удивительного, что многое, изучаемое в школе, забывается в жизни?!» – восклицает В. Я. Стоюнин. – Да мы сами не забываем ли беспрестанно многих сочинений, которые нам приходилось читать; а, между тем, никак не скажем, что чтение их было для нас бесполезно. Нет, в эти мгновения мы много передумывали, наводились на многие мысли, которые составили звено в цепи нашего мышления. Всё это составляло часть нашего собственного бытия, а, между тем, мы уже и забыли те книги, и те сведения, которые в них останавливали наше внимание и наводили нас на важные мысли» [92, с. 143].

В. Я. Стоюнин был одним из тех, кто закладывал, наряду с Н. А. Вышнеградским, К. Д. Ушинским, Д. Д. Семёновым и другими педагогами, фундамент женского образования. Помимо практической работы им написаны значительные труды: «Об учреждении Высшей женской школы в Москве» (1872–1874?) и «Образование русской женщины» (1883).

Первая из этих статей написана Стоюниным во время работы в Николаевском женском институте. Она представляет собой проект организации высшей женской школы. Педагог обосновывает необходимость данного учебного заведения, даёт подробное описание предполагаемого учебного плана. Вторая статья была написана к 25-тилетию первой русской женской гимназии, основанной Вышнеградским. Здесь скрупулёзно излагается её история. Вообще в своём научном творчестве Стоюнин уделял много внимания женскому образованию. В женщине он видел главное воспитательное начало. Поэтому он отстаивал равные права женщины с мужчиной в области образования.

Существенный вклад В. Я. Стоюнин внёс в историю педагогики. Это и вышеуказанные статьи о женском образовании, и биографический очерк «К. Д. Ушинский» (1871), статья «Новая программа» Журнала министерства народного просвещения» (1860), ставшая откликом на изменение направленности журнала при Ушинском.

Стоюнин очень ценил Пирогова и Лесгафта, и раскрыл новаторские подходы этих деятелей образования в работах «Педагогические задачи Пирогова» (1885) и «Луч света в педагогических потемках» (1884). Следует отметить, что в то время Пирогов, Лесгафт и Ушинский вовсе не были «историей». И В. Я. Стоюнин видел свою задачу в их защите от нападок, а также в пропаганде их педагогического наследия.

Особенно значителен вклад Стоюнина в методику преподавания литературы. Этот предмет он считал одним из важнейших в силу того, что лучшие произведения литературы воплощают в себе передовые общественные идеи, развивают в человеке чувство прекрасного и неприязни ко всему несправедливому, ложному. В своих работах он дал ответ на вопрос, что следует преподавать, — науку о литературе или содержание самих произведений. Он однозначно решил этот вопрос в пользу содержания литературных произведений. Отделяя литературу как учебный предмет от «науки», он боролся с царившей тогда догматической системой преподавания, с формализмом.

В качестве главного принципа Стоюнин выдвигал критическое изучение литературы; он требовал оставить за учителем права вкладывать в трактовку произведения своё, а не казённое мнение.

Первой основной задачей, стоявшей перед учителем, он считал отбор источников, второй, – их правильный анализ, третьей, – применение соответствующих методов преподавания. При решении первой задачи Стоюнин предлагал провести сокращение программ в первую очередь за счет древней литературы, включить большее число произведений литературы XIX в.

Объектом школьного изучения должны быть только художественные произведения с яркой воспитательной направленностью. Преподавание литературы должно быть обращено не столько к памяти, сколько к чувствам и мысли учеников.

Он критически относился к таким методам изложения материала, как лекция, описательные пересказы, развлекательные элементы, превращающие литературный анализ в игру. Излюбленным методом В. Я. Стоюнина была аналитическая беседа, позволяющая привлечь к

анализу текста весь класс и способствующая развитию навыков самостоятельного осмысления произведения. В беседе главное внимание следует уделять логическому развертыванию беседы, последовательному расположению таких вопросов, которые давали бы учащимся серьёзный материал для размышлений. За устным пересказом произведений должны следовать письменные работы (изложение, сочинение).

В. Я. Стоюнин сочетал научно-теоретическую деятельность учёного-педагога и практическую работу учителя-организатора народного образования. Многое из его педагогического наследия сохраняет актуальность по сей день, и входит в золотой фонд отечественной педагогической мысли.

## І.VІ. Н. Ф. Бунаков: «Светить всем, жаждущим света»

«Слава, слава тебе, грамотей! Радостью будешь семье ты своей! Да будет наука на благо тебе, родному селенью и русской земле!»

Замечательный педагог-демократ Николай Фёдорович Бунаков родился 26 ноября (8 декабря) 1837 г. в Вологде в семье начальника канцелярии при местном военном губернаторе.

Родители воспитывали сына в благочестии, прививали ему нравственное отношение к окружающим, и, в то же время, стремились ограничивать его дружбу с уличными мальчишками, считая их недостойными своего сына.

Для подготовки Коли к гимназии был приглашён местный приходский священник, человек грубый и малограмотный, постоянно прибегавший к физическим наказаниям. Вскоре его сменил гимназист Н. П. Корелкин. С ним дело пошло на лад, и в девять лет мальчик поступил в вологодскую гимназию [116, с. 5–6].

В гимназии Николай Бунаков слыл способным, но, в то же время, очень непоседливым и шаловливым мальчиком. По его же собственным словам, не было такого наказания, какому бы он не подвергся в годы учёбы. А наказаний было достаточно: заключение в карцер в праздники на хлеб и воду, сечение розгами, стояние на коленях часами, лишение обеда и т. д. Но на уроках словесности учителей Титова в младших классах и Левитского в старших классах Николай преображался. Эти прекрасные педагоги привили юноше великую любовь к родному языку и литературе, и это оказало решающее влияние на выбор им профессии.

Материальные трудности не позволили Бунакову осуществить свою мечту — поступить в университет, но путём упорного, многолетнего труда он стал, в итоге, одним из образованнейших людей своего времени и без университетского диплома.

По окончании гимназии в 1854 г. Н. Бунаков сдал экзамены на право преподавания русского языка, и получил назначение в Тотьминское уездное училище. Казарменным режимом, бездушием и формализмом в отношении учащихся со стороны большинства учителей это учебное заведение сразу напомнило Николаю вологодскую гимназию. Молодой Бунаков оказался перед выбором: работать как все? Тянуть казенную лямку, строго придерживаясь сухих официальных программ и планов? В отношениях с детьми делать упор на подавление «дикой резвости»? Что ж, такой выбор делали, и до сих пор делают, очень многие педагоги. Их имена бесследно исчезают из памяти учеников сразу по окончании курса обучения. И уж вовсе было бы бесполезно искать их имена на скрижалях истории педагогики. Если бы Бунаков, Ушинский, Водовозов сделали такой выбор, они, несомненно, снискали бы признание со стороны начальства, обеспечили себе материальное благополучие и спокойную старость...

Но необычных людей нельзя оценивать стандартными мерками. В Тотьме Бунаков не чувствовал какой-либо поддержки со стороны коллег. Приходилось до всего додумываться самостоятельно. Он скрупулезно изучал имевшуюся в его распоряжении педагогическую литературу, тщательно продумывал каждый урок, что впоследствии помогло ему стать известным методистом-словесником. Его ученики, чувствуя огромную заинтересованность со стороны своего молодого учителя, благодарно откликнулись на его порывы, и в короткое время изменили свое отношение к русскому языку и литературе. Их успеваемость значительно повысилась, улучшилось отношение к учёбе.

Несмотря на приобретённый в Тотьме авторитет, Н. Ф. Бунаков хотел получить место учителя в Вологде. Там жили родители; там были архивы, в которых он хотел поработать. В те годы Бунаков увлекался исследованием истории Вологодского края. Это стремление осуществилось в 1859 г., а до этого он ещё два года работал в Кадниковском уездном училище, в 40 км от Вологды. Наибольших успехов на педагогическом поприще он добился в Вологде. За плечами уже были несколько лет плодотворной учительской работы, наполненной творческими исканиями.

Познакомившись с работами Н. А. Добролюбова и К. Д. Ушинского, он всем сердцем принял их идеи об уважении личности ребён-

ка, о вере в его силы и возможности. Особенно важны для него как учителя-словесника были методические новации «учителя русских учителей», которые Николай Фёдорович по мере возможностей стремился воплотить в практику своей работы.

Тепло вспоминали своего любимого учителя спустя годы бывшие ученики Н. Ф. Бунакова. Учитель И. А. Кудрявцев писал: «Я учился у вас, Николай Фёдорович, пять лет, но руководителем и наставником моим Вы не перестаете быть и по настоящее время, потому что и прежде, и теперь я часто поступаю и думаю так, а не иначе, единственно потому, что помню многое из того, что я видел в Вас и слышал от Вас. Вы, Николай Фёдорович, определили на всю жизнь и род моей деятельности: я выбрал педагогическую деятельность, как я теперь понимаю, главным образом, потому, что Вы, как учитель, произвели на меня сильное впечатление и влияние» [95, с. 50].

Вологодский период жизни Н. Ф. Бунакова был насыщен плодотворной научной и литературно-педагогической деятельностью. Он получил известность и как прекрасный лектор-пропагандист передовых педагогических идей. Много времени Николай Фёдорович уделял изучению архивных источников. В результате кропотливой работы появились статьи, дававшие всестороннюю картину жизни края: «Сельскохозяйственные очерки», «Населённые местности Вологодского края», «Очерк народного образования в Вологодской губернии», «О движении народонаселения», «Новые материалы для определения народной образованности в Вологодской губернии», критико-библиографический очерк о поэте Батюшкове, родившемся и проведшем в этом городе последние годы жизни, «Два образчика русского эпоса» (о пребывании Ивана Грозного в Вологде и об Анике-воине). Н. Ф. Бунаков публиковал, в том числе и в центральной прессе, публицистические статьи в духе Чернышевского и Добролюбова, обличавшие нравы местной аристократии. Его псевдонимы (Н. Бунакович, Н. Федорович, Северянин) легко разгадывались, и на автора сыпались жалобы и доносы, требования выслать его из Вологды. Н. Ф. Бунаков писал об удручающем состоянии школ в губернии и их недостаточном количестве, о необходимости улучшения обучения и т. п.

Будучи просветителем по своим взглядам, он возлагал все надежды на пропаганду прогрессивных идей, был далёк от идеи революционного преобразования общества. Тем не менее, под давлением «общественного мнения» «лучших людей» города он был вынужден навсегда уехать из Вологды. От предложения работать в Полоц-

ком дворянском училище он отказался, так как его тянуло в столицу, где он намеревался развернуть литературную деятельность.

Увы, времена «шестидесятников» уходили безвозвратно. Со страниц изданий летели комья грязи и лились ушата помоев в сторону Чернышевского и Добролюбова; всех тех, кого ещё совсем недавно называли духовными вождями, пророками, чуть ли не святыми, вспоминал Н. Ф. Бунаков. Бунаков надеялся увидеть в столице торжество ума и таланта, а столкнулся с торжеством глупости, бездарности и подлости. Испугавшись освобождения крестьян, реакция призывала, используя, в частности, такие издания как «Московские ведомости» и «Гражданин», добиваться восстановления крепостного права. Для честного прямолинейного человека, каким был Н. Ф. Бунаков, путь в журналистику был закрыт. Встречи с К. Д. Ушинским и известным педагогом Ф. Ф. Резенером, руководителем школы, обучение в которой велось с гуманистических позиций, побудили Бунакова сделать окончательный выбор в пользу практической педагогической деятельности. Его литературный дар способствовал тому, что накопленный им бесценный опыт, не пропал, стал достоянием современников и потомков.

Осенью 1865 г. Н. Ф. Бунаков проездом оказался в Воронеже. От знакомого он узнал о преобразовании местного кадетского корпуса в военную гимназию. Бунаков познакомился с директором гимназии Н. П. Винклером и заведующим учебной частью М. Ф. Депуле, писателем, биографом Кольцова и Никитина. Спустя год Н. Ф. Бунаков занял должность преподавателя русского языка в гимназии и работал там по 1879 г. Однако ему хотелось работать и с детьми. Для этого он в 1867 г. организовал начальную школу с двухгодичным сроком обучения, куда принимались дети без различия сословий. Школа существовала до осени 1884 г., до отъезда Бунакова из Воронежа. Несмотря на то, что за обучение взималась плата в размере 60 р. в год (некоторые дети из бедных семей вовсе освобождались от платы), сама работа школы носила фактически благотворительный характер, поскольку ставила целью, прежде всего, подготовку детей к учёбе в гимназии, куда они должны были идти уже овладевшими первоначальными знаниями и умениями. Не будь этой школы, родителям пришлось бы нанимать репетиторов, что обошлось бы им много дороже. Дети обучались Закону Божьему, чтению, письму, арифметике. Всё это обычные для начальной школы предметы. Однако Н. Ф. Бунаков расширил круг изучаемых предметов и ввёл пение,

гимнастические упражнения и игры, рисование, черчение, «наглядную геометрию» и иностранный язык.

Н. Ф. Бунаков руководил работой других учителей и сам давал уроки. Педагоги придерживались принципов уважения к ребятам, содержательности, доступности и привлекательности занятий, высокого положительного примера учителя.

Школа была творческой лабораторией Бунакова. Работа в ней давала ему большое моральное удовлетворение, поскольку к тому времени он уже сложился как специалист, прежде всего, в области начального обучения. Свои методические находки Н. Ф. Бунаков стремился сделать достоянием других учителей. С этой целью он составил «Азбуку и уроки чтения» и методическое руководство к этому пособию, «Книжку-первинку», - книгу для чтения в школе и дома. Большой успех среди учителей имели его методические пособия, такие, как «Концентрический учебник русской грамматики», в котором изучение русского языка базировалось на основе индуктивного метода, а также «Руководство к обучению грамоте в связи с предметными уроками и упражнениями в родном языке», где впервые была предпринята попытка ввести процесс обучения грамоте в общую систему занятий родным языком. Обе работы были изданы редакцией журнала «Семья и школа» (1870-1871). Опубликование этих пособий и статей было встречено с интересом и одобрением прогрессивной педагогической общественностью.

Ежегодно Н. Ф. Бунаков публиковал отчёты о работе своей школы. Это были своеобразные «педагогические исповеди», полные тонких наблюдений, методических советов, глубоких выводов. Его статьи публиковали столичные издания: «Педагогический сборник» (ред. Н. Х. Вессель), «Семья и школа» (Ю. И. Симашко), «Учитель» (И. И. Паульсон), «Филологические записки» (издавались в Воронеже). Активная педагогическая деятельность Н. Ф. Бунакова, публикация его трудов, успехи возглавлявшейся им школы, о работе которой горячую, сочувственную статью написал в «Санкт-Петербургских ведомостях» известный педагог Я. М. Симонович, сделали имя Николая Федоровича известным в России.

В 1871 г. в Москве проходила всероссийская политехническая выставка. Был на ней очень полный и богатый, особенно в области начальной школы, педагогический отдел, который готовился под руководством начальника военно-учебных заведений, генерал-адъютанта Николая Васильевича Исакова (1821-1891), о котором очень тепло

вспоминают в своих мемуарах многие педагоги того времени, в том числе Н. Ф. Бунаков. Он считал, что Исаков делал для образования народа больше чем само министерство народного просвещения (МНП). К этой выставке само министерство отнеслось... враждебно, поскольку выставлять ему было нечего.

По инициативе Н. В. Исакова при педагогическом отделе было организован ни много ни мало... всероссийский съезд учителей. Проведению этого съезда благоприятствовало то обстоятельство, что на выставке было представлено большое количество учебных пособий, с которыми можно было ознакомить участников съезда.

В программу съезда предполагалось включить осмотр учебных пособий с надлежащими пояснениями, лекции по предметам школьной программы, практические занятия (уроки) в школе и их обсуждение, дискуссии по наиболее существенным вопросам школьного дела. Но осуществить удалось не всё. Противодействие благородным порывам военного министерства оказало МНП, которое, как могло, оттягивало даже принятие самого решения о проведении съезда. В итоге, минпрос настоял на том, чтобы дело ограничилось исключительно проведением лекций и осмотром учебных пособий. Более всего минпросовских чиновников страшили дискуссии, посещения и обсуждения уроков, в чём они усматривали несомненное проявление вольнодумства.

Лекционное помещение было устроено в манеже. В качестве лекторов были приглашены известные педагоги: по хоровому пению – Константин Карлович Альбрехт (1836-1893), известный деятель в области музыки, один из учредителей русского хорового общества, по арифметике – Василий Андрианович Евтушевский (1836-1888), известный методист-математик, редактор журнала «Народная школа», по русскому языку – Бунаков. По собственному признанию, Н. Ф. Бунаков не считал себя достаточно подготовленным к ответственной роли «учителя учителей». Впервые ему приходилось выступать перед такой огромной аудиторией: на съезд съехалось около восьмисот учителей, среди которых, кстати, был Илья Николаевич Ульянов [92, с. 170]. Лекции удались Бунакову лучше, чем он ожидал. Но он сожалел, что не было разрешено проводить уроки, в ходе которых можно было бы показать методы и приемы, различные подходы в обучении, а после уроков дать их анализ. Всё это пришлось заменять изложением «сочинённых», придуманных уроков. Разумеется, такие искусственные иллюстрации не могли в полной мере заменить живую

действительность. Впоследствии лекции, прочитанные на съезде, Бунаков издал отдельной книгой «Родной язык, как предмет обучения в народной школе с трёхгодичным курсом». Книга получила официальную рекомендацию МНП и при жизни автора выдержала 12 изданий.

В своей замечательной, интересной книге «Как я стал и как перестал быть «учителем учителей» (первая публикация в журнале «Образование», 1903, № 7-10, отдельное издание – в 1905 г.) Н. Ф. Бунаков, характеризуя участников съезда – народных учителей, особенно тепло говорит о вятском учительстве, которое, по его словам, «выделялось своей любознательностью, жаждою знания и света» [6, с. 337]. С огромной симпатией пишет Бунаков о вятском энтузиасте земской школы, педагоге и священнике Николае Николаевиче Блинове, как о симпатичнейшем человеке, страстно преданном делу народного образования, широко понимавшим задачи народной школы. Ранее Блинов был известен своей книгой «О способах преподавания предметов элементарного курса», а в этот раз привёз на съезд в рукописи свой новый труд «Учение - свет», с которым ознакомил Бунакова и участников съезда. Вскоре книга была издана в Москве издателем Мамонтовым. Кроме того, Н. Н. Блинов был автором большого количества книг и статей по различным проблемам народного образования, этнографии и статистики [93, с. 90].

При всех недостатках проведения учительского съезда он во многом способствовал оживлению и подъёму интереса к проблемам и задачам народной школы. Появилась новая, доселе небывалая форма обучения и одновременно форма общения, обмен опытом работы. Учительские съезды стали фактом российской педагогической жизни. Проведение 1-го съезда показало, что эффективнее налаживать эту работу по губерниям. В этом случае меньше транспортные расходы, сокращается время на переезды, больше возможностей для создания бытовых удобств, а главное, — появляется возможность вести обучение народных учителей более конкретно, предметно, в системе и в расчёте на продолжение учёбы в следующем году.

Учительские съезды, – в современном понимании их можно было бы назвать курсами переподготовки и повышения квалификации, – проводились летом в период школьных каникул и пользовались огромной популярностью. Это и неудивительно, поскольку подавляющее большинство народных учителей не имело никакого специального, а тем более университетского образования. В массе своей это были талантливые самоучки, по крупицам накапливавшие педагоги-

ческий опыт. Для них, зачастую лишённых возможности читать специальную методическую литературу, съезды были поистине «лучом света в тёмном царстве» собственного незнания. Неудивительно, что передовые педагоги того времени (В. И. Водовозов, Н. А. Корф и др.) принимали активнейшее участие в их организации. Для этих педагогов съезды были ещё и трибуной для распространения передовых педагогических взглядов.

Свой первый «провинциальный» съезд Н. Ф. Бунаков провёл летом 1873 г. в Костроме. Причём годом ранее прошёл первый в этом городе учительский съезд. Его руководителем был В. И. Водовозов, который сумел, как отмечал Н. Ф. Бунаков, «возбудить в местном учительстве жажду знания, стремление к самоусовершенствованию, тёплое отношение к школе и к учащимся, оставив по себе самую лучшую память, как многосторонне образованный и гуманный педагог, сподвижник Ушинского и Стоюнина» [93, с. 91]. «На мою долю, – скромно замечает Бунаков, – выпало сравнительно более легкое дело, а именно продолжать то, чему уже было положено хорошее начало» [6, с. 350].

Во время работы съезда, наряду с теоретическими занятиями в форме живого изложения и «совещательных» занятий – бесед по учебно-воспитательным вопросам, Бунаков практиковал проведение «примерных» уроков. Он не обязывал участников съезда давать эти уроки в обязательном порядке, а проводил их сам, вместе с другими желающими. Не допускал он и того, чтобы уроки превращались в пытку, и сопровождались безапелляционными приговорами, как это имело место на ряде педагогических съездов. Обсуждение в таких случаях порой больше напоминало, – иронизирует Н. Ф. Бунаков, – разбор уголовного дела в суде, нежели педагогическую беседу.

«Если уж нужны примерные уроки перед многочисленным собранием, — отмечал он, — то или как живая иллюстрация к теоретическим изложениям, теряющим половину своего значения без такой иллюстрации, или как живой материал, как почва для педагогической беседы о тех или других общих вопросах учебно-воспитательного дела, которая приводила бы к общим же выводам, не возвеличивая и не унижая личности практиканта, великодушно победившего естественную застенчивость, так сказать, жертвующего собой в интересах общего изучения, и устраняя всякую полемику личного характера» [6, с. 347].

Естественно, учителями обсуждались на съездах такие вечно актуальные вопросы, как отношения школы и учителя с местным насе-

лением, самообразование учителя, его правовое и материальное положение, ограждение педагога от произвола и насилия со стороны властного невежества. Сами учителя-костромичи, принимавшие участие в работе съезда, заявляли, что их годовое жалованье составляет от 70 р. до 200 р., что граничит с нищетой и голоданием. Н. Ф. Бунаков в книге приводит в качестве примера одного председателя земской управы, который говорил учителям, отправляя их в школу: «Ну, смотри у меня, учи хорошенько, не пьянствуй, не дебоширь, а то в солдаты отдам!». И грозил учителю пальцем.

Н. Ф. Бунаков поддерживал и пропагандировал всё то новое, что появлялось в народном образовании. Он обратил внимание на опыт пермского земства, которое организовало в 1881 г. в Верхотурском уезде «подвижную» (то есть передвижную) школу. Земства Шадринского и Ирбитского уездов предложили вариант «домашней школы»: за неимением более подготовленных учителей они использовали в качестве таковых выпускников земских училищ, собиравших у себя на дому местных ребятишек. Получали такие учителя за свой труд вознаграждение в размере шести-семи рублей в месяц. И это было в то время определённым прогрессом, ибо только 14 февраля 1882 г. циркуляром министра народного просвещения барона А. П. Николаи (1821-1882) было установлено, что «от лиц, занимающимся домашним обучением грамоте в селах, не требуется учительского звания». В то время передовые педагоги формировали общественное мнение в отношении установления всеобщего обязательного начального обучения. Реакция реагировала на эти благородные устремления лицемерными возражениями: «К чему это насилие? Пусть, кто хочет, посылает детей в школу, а заставлять всех – жестоко и негуманно». «Признаюсь, – замечал по этому поводу Бунаков, – меня всегда раздражал лицемерный либерализм, который мирится с обязательностью и всеобщностью воинской повинности, оправдывая её государственной потребностью, но восстаёт против обязательности и всеобщности обучения, как будто оно тоже не государственная потребность, да ещё потребность, совпадающая и с интересами будущности обучаемых детей, что никак нельзя сказать о воинской повинности, по крайней мере по отношению к большинству людей, её отбывающих...» [6, с. 367].

Участие в работе учительских съездов снискало Н. Ф. Бунакову известность и популярность в педагогической среде. На вокзале в Нижнем Тагиле, провожая Николая Фёдоровича, участники съезда забросали его путь до вагона цветами... Его блестящие лекции по ме-

тодике обучения русскому языку, по общепедагогическим и психологическим вопросам, по вопросам школьной гигиены, истории литературы выслушивались с огромным вниманием и пользовались большим успехом. Многие из этих лекций составили впоследствии такие книги, как «Просмотр русской литературы с педагогической точки зрения», «Школьное дело» и др. Работа Н. Ф. Бунакова с учениками продолжалась и после окончания очередного съезда. К нему потоком шли письма с вопросами, на которые он давал обстоятельные ответы. Одна учительница писала ему: «Вы показали нам, каким должен быть истинный народный учитель. Вы вдохнули в нас новые силы, вселили бодрость, энергию и веру в своё дело. С какими чудными планами и светлыми надеждами поеду я теперь в свой глухой, отдалённый уголок, в свою бедную, но дорогую мне школу» [7, с. 281].

Чем больше признания и уважения со стороны передовых педагогических кругов получал Н. Ф. Бунаков, тем больше подозрения и недовольства вызывала его деятельность среди официальных кругов. Как и некогда в Вологде, он снова стал неугодным, и в 1875 г. ему было запрещено руководить съездами. В автобиографической книге «Моя жизнь» он вспоминал: «Руководство съездами народных учителей у меня было отнято, и это было для меня тяжёлым ударом не в материальном, а в нравственном отношении, мне предстояло лето без той живой работы, без того симпатичного общества молодёжи, работающей в народных школах, без тех сладостных волнений, которые стали самым дорогим интересом моей жизни» [9, с. 112]. Ученики Н. Ф. Бунакова выражали свой протест против этого запрета тем, что на последующих съездах выступали с рефератами на такие темы, как «План занятий по книгам Бунакова», «Проведение показательных уроков по Бунакову». Соответствующим образом реагировал и Санкт-Петербургский комитет грамотности, наградивший Н. Ф. Бунакова золотой медалью (1882) и почётным дипломом (1895).

В 1881 г. Бунакову было дано разрешение на участие в учительских съездах, и он в тот же год выступил в качестве лектора на съезде в Санкт-Петербурге. Всего в период с 1873 г. по 1884 г., когда снова был наложен запрет на его участие в съездах, он руководил съездами и выступал в качестве преподавателя в Костроме (дважды), Пскове (дважды), Нижнем Тагиле, Великих Луках, Ирбите, Шадринске.

В 1875 г. МНП были введены «Правила...», по которым учительские съезды заменялись курсами. Изменение названия служило лишь поводом для изменения характера проводимой с учителями работы:

отныне свободный живой обмен мнениями не допускался. Поскольку Бунакову официально было запрещено руководить съездами, а не курсами, он воспользовался этой возможностью. С 1897 г. он возобновил свою деятельность в качестве «учителя учителей». Вернувшись к этим обязанностям, возобновив прежнее общение с учительством, Н. Ф. Бунаков с удовлетворением отмечал, что за последние годы состав учительства совершенно изменился. Оно стало почти полностью состоять из людей, получивших среднее или среднее специальное учительское образование, сознательно, а иногда и по призванию посвящающих свои силы учительскому труду.

Не стало слепой веры в рецепты, готовые методики и кабинетные руководства. Возможно ли было это *новое* учительство учить по правилам 1875 г., ставить их в положение школьников?!

Н. Ф. Бунаков составил программу курсов 1897 г. таким образом, что она фактически превращала их в съезд. Тамбовское земство приняло программу Бунакова. Далее последовало руководство курсами в Ярославле (дважды), Курске, Стародубе, Херсоне, Одессе, Нижнем Новгороде, Павловске. На курсах было обязательно присутствие цензоров-наблюдателей, которые действовали порой грубо и вызывающе. Когда на курсах в Херсоне был поднят невинный вопрос о желательности установления общения между курсантами и о возможности посещать уроки в целях обмена опытом, цензор грубым окриком «Не позволю!» и стучанием кулаком по столу вынудил оставить рассмотрение этого вопроса.

Ещё более неприятный инцидент случился в Одессе. Один из участников съезда выступал с докладом на тему «Об условиях учительского труда». Н. Ф. Бунаков не без основания опасался, что этот доклад будет кое-кому неприятен. Однако лектор решился на то, чтобы иметь неприятности по службе, но прочитать без купюр доклад, интересовавший всех участников, ибо он был посвящён очень жгучему и волновавшему всех вопросу. Однако один из слушателей обратился с доносом, и докладчик немедленно был уволен с работы. Эта несправедливость произвела тяжелое впечатление на аудиторию, состоявшую из более чем пятисот учителей, и вызвала взрыв негодования. Но что могли сделать беззащитные в социальном отношении учителя?! Разве что исключить виновника инцидента из коллективного фотографирования.

Курсы в Херсоне совпали с празднованием столетия А. С. Пушкина. Для курсантов и с их участием был устроен вечер с исполнени-

ем сцен из «Бориса Годунова». Присутствовавший на вечере чиновник на следующее утро жаловался жандармскому генералу: «Что тут было, вашество! Просто и сказать нельзя. Сидит у стола какой-то как будто монах и твердит: «Царевича зарезали, царевича зарезали!» А у печки на соломе валялся мальчишка да расспрашивал: «Какой такой царевич? Каких, он говорит, лет?» А потом как вскочит, да грозить начал: донос, говорит, напишу! Несдобровать вам, – говорит, – не уйдёте от суда!» «Да ведь это из «Бориса Годунова», – заметил генерал. «Эх, что Вы говорите, вашество: никакого там Бориса Годунова не было, а только и были, что старик-монах у стола да мальчишка у печи на соломе! Никакого Бориса Годунова не было... Это только в афише, для отвода глаз значилось, а никакого Бориса Годунова там не было!» «Разве это не похоже на самый невероятный анекдот? А между тем это несомненный факт», – негодовал Н. Ф. Бунаков [6, с. 382–383].

После одесских курсов 1900 г. Н. Ф. Бунаков был вновь отстранен от руководства курсами. Обвинения в его адрес выглядели не менее комично, чем вышеприведённый случай. Первым пунктом значилось, что он вёл курсы не в здании учительской семинарии. Вторым пунктом — включение в программу курсов уроков фотографии. На самом деле, это были невинные уроки... орфографии.

Было совершенно ясно, что Бунакова отстранили по политическим соображениям. Вслед за этим решением МНП он получил приглашения принять участие в руководстве курсами от двенадцати городов России. Это были, — писал он, — как бы двенадцать присяжных заседателей, выразителей суда общественной совести, вынесших мне оправдательный приговор» [6, с. 395].

Свои последние курсы Бунаков провёл в Пензе в 1902 г. Закончив ими свою тридцатилетнюю деятельность в качестве «учителя учителей», Николай Фёдорович справедливо считал, что он «торжественно оправдан судом общественной совести» [6, с. 395].

Одновременно с работой по руководству учительскими курсами и съездами Бунаков работал учителем в Воронеже. В 1884 г., когда он был подвергнут нападкам со стороны официальных кругов, Н. Ф. Бунаков уехал из Воронежа и переехал в село Петино Воронежской губернии, где приобрёл небольшое имение. Там он на свои средства построил здание школы. 22 октября того же года она приняла первых учеников. Главную долю расходов по содержанию школы он взял на себя. Незначительную сумму отпускало земство. Срок обучения в Петинской школе составлял три года. Н. Ф. Бунаков охватил обуче-

нием всех местных детей. Особенно нуждавшимся он покупал одежду и обувь. При училище был устроен интернат для ребятишек из отдалённых деревень. Н. Ф. Бунаков значительно расширил программу: ввёл помимо обучения чтению, письму и счёту изучение сравнительно широкого круга сведений из истории, географии, литературы. Он отводил важное место светскому пению.

Дети участвовали в садово-огороднических работах. Широко применялась наглядность, проведение опытов с приборами. С целью формирования навыка свободного изложения мысли на бумаге с первого года обучения дети приучались писать сочинения. Постепенно темы сочинений усложнялись, повышались требования. Много внимания уделялось языку детских сочинений. Бунаков требовал от детей излагать мысли грамотно, живо. Лучшие сочинения зачитывались на торжественных актах (выпускных вечерах) в присутствии родителей. Иногда дети писали сочинения в стихотворной форме. В своей работе «Сельская школа и народная жизнь. Наблюдения и заметки сельского учителя» он приводит в качестве примера стихотворение крестьянского мальчика 12 лет Сергея Аникина «Муж и жена». Самым ценным в этом стихотворении, как справедливо отмечал сам Н. Ф. Бунаков, является свежесть, искренность и простота чувств в живой народной речи. Оно очень любопытно, поэтому приведём его полностью.

« Как жена мужа бранит: «Лежебок ты, говорит. Что ты целый день лежишь; что за делом не следишь. На поденщину нейдешь, да и лапти не плетешь? Постыдись глядеть на свет, бестолковый дармоед!» Как жена мужа бранит: «Свет-то попусту горит. Ты не слушаешь, лежишь, словно маленький глупыш На непостланных досках, кулак сжатый в головах». Меня матушка корит: «Что твой муж, баглай, лежит? Что он лапти не плетет и оборок не совьёт? Ай у дочки мужа нет? Босиком лежит твой след?» Как жена мужа бранит: «Слышь, какой мороз трещит! Как мне по воду ходить? Можно ноги простудить. Я как давеча пошла, ноги защипало. Я до хаты не дошла, чуть-чуть не упала. Ну уж, завтра, как ты хошь, коли лапти не сплетёшь, Весь день дома просижу, крючком ноги подожму». Тут мужик с лавки поднялся и за лыко скоро взялся».

Практиковал педагог и такую своеобразную форму работы как переписка учителя с учащимися. По существу, это были сочинения, — излюбленная форма работы Бунакова. Дети писали своему учителю о каком-либо событии, происшедшем с ними, привлёкшем их внимание; о том, как они провели лето или зиму. Учитель отвечал им, и при этом давал советы и рекомендации, например, прочитать ту или иную книгу.

Форма письма была выбрана Бунаковым не случайно. Мало-мальски грамотным был в ту пору далеко не каждый крестьянин. Грамотного человека ценили, прежде всего, за то, что он мог, по просьбе неграмотных односельчан, написать расписку, помочь скоротать долгий зимний вечер за чтением интересной книжки, а самое главное, — прочитать или написать письмо. Бунаков прекрасно понимал, что большинство учеников по окончании его школы продолжать дальше учебу не смогут, и поэтому упражнял их в «эпистолярном жанре» как самом важном для крестьян.

- Н. Ф. Бунаков очень заботился о том, чтобы в школе царили уют, чистота и порядок; чтобы было много цветов. Школа была укомплектована всеми необходимыми пособиями. В библиотеке насчитывалось до восьмисот книг для внеклассного чтения. Н. Ф. Бунаков предъявлял довольно высокие требования к детям. Так, он настаивал, чтобы сдавая книгу в библиотеку, дети отчитывались о её содержании. Он организовывал литературные и музыкальные вечера, посвящённые Пушкину, Лермонтову, Некрасову, Белинскому, Ушинскому и др. Очень активно привлекал педагог к деятельности школы местное население. Он приглашал родителей, всех желающих на школьные вечера, на народные чтения. Ежегодно устраивал публичные отчёты школы, которые зачитывались на торжественном «акте», посвящённом подведению итогов работы за учебный год и выпуску из школы. Бунаков вручал свидетельство об окончании школы и подарок: книгу, тетрадь и ручку с пером. В честь каждого выпускника хор исполнял школьный гимн «Слава молодому грамотею!». Ко дню прощания со школой учащиеся готовили концерт: музыкально-вокальные хоровые и сольные номера, чтение собственных стихов и сочинений.
- Н. Ф. Бунаков поддерживал связь с выпускниками. Библиотека предоставляла свои книги всем окончившим школу. Все желающие принимали участие в школьных вечерах в качестве участников или зрителей. Особенно привлекал старших ребят народный крестьянский

театр, организованный Бунаковым в 1888 г. В его организации он видел важное средство умственного, нравственного и эстетического развития сельских ребятишек, один из немногих доступных путей приобщения их к искусству, причём приобщения в самой деятельной форме. Ведь исполнителями ролей были сами дети, в основном, бывшие ученики Петинской школы.

В выборе пьес Бунаков руководствовался тем, чтобы пьеса была близка и понятна детям, содержание взято из народной жизни, а язык — выразительным и ясным. Первой постановкой стала инсценировка сцен драматической хроники Н. А. Островского «Кузьма Захарович Минин–Сухорук». Был устроен бесплатный спектакль. Для соблюдения порядка выдавались билеты, которые крестьяне называли «ярлыками». Желающих получить «ярлык» оказалось так много, что представление пришлось повторить несколько раз.

После первого же спектакля по селу пошли разговоры, что «ох, хорошо в театре», «занятно и весело», «а уж плясал Николка с Васькой важно, то есть всеми суставчиками».

Первые успехи побудили Бунакова ставить новые спектакли. Деревенские зрители увидели в исполнении самодеятельных артистов такие спектакли как «Жизнь за царя» («Иван Сусанин»), «Недоросль», «Женитьба», «Майская ночь», «Не в свои сани не садись», «Не так живи, как хочется», «Борис Годунов» и др. Помимо произведений знаменитых авторов ставились и менее известные, а ныне и вовсе забытые, но также обладавшие не меньшими литературными достоинствами произведения, как например, комедии Н. А. Полунина «Омут, или в город на чалочке, а из города на палочке», «Что такое жена?» и «Василиса Марковна», драма А. Потехина «Чужое добро впрок нейдёт», сцены из народной жизни Ф. Грекова «Стёпка отпетый» и другие пьесы.

Посещение театра стало платным, но крестьяне охотно платили по 5–10 копеек, так что, в итоге, сбор составлял 6–7 рублей за представление. Эти деньги Бунаков распределял между участниками. В театре он видел средство отвлечения взрослого населения села от пьянства. Работу своего театра Бунаков подробно описал. Этот опыт стал широко известен в России, и в известной степени послужил толчком к развитию подобных театров в ряде других школ страны.

Ещё одной, очень важной формой связи со своими выпускниками у Бунакова была организация повторительных занятий. Получаемые в одно-трёхгодичных начальных училищах знания не могли

быть особенно прочными, многое забывалось, появлялся рецидив безграмотности. Хорошо, если знания оставались на прежнем, обычно крайне невысоком уровне. Но иного уровня при, в лучшем случае, трёхлетнем курсе по 20–25 учебных недель в году, при неаккуратном посещении детьми уроков и недостаточной оснащённости школы нельзя было и ожидать. Вот почему во многих школах при некоторой поддержке земств были организованы повторительные занятия. Вскоре выяснилось, однако, что почти нигде занятия с бывшими учениками не имеют успеха: посещение уроков неаккуратное, домашние задания не выполняются или делаются кое-как. Словом, результаты оказались очень незначительными. Приблизительно то же самое наблюдалось у Н. Ф. Бунакова в те годы, когда он только приступил к работе в Петинской школе. Поэтому он прекратил тогда эти попытки как неудачные, и расширил вместо этого развитие библиотеки, раздачу книг на дом, ввёл чтения с «волшебным фонарём».

Впоследствии земство заявило о желательности повторительных занятий, и назначило учителям вознаграждение за проведение занятий. Увы, результат получился прежним. Вначале являлось несколько человек, но вскоре и эта немногочисленная аудитория начинала таять.

Н. Ф. Бунаков начал анализировать причины этого явления и пришёл к выводу, что к старшим подросткам нужен иной подход, нежели к малышам; требуются другие формы работы и более сложная учебная литература. Ребята сами говорили: «Книжки дают всё те же, что мы и в школе читали. Они уж надоели нам и так. Опять та же диктовка, существительные да прилагательные. Задачки тоже старые». Справедливо критикуя старую систему проведения повторительных занятий, сводившуюся к повторению учебного курса народной школы, Н. Ф. Бунаков наметил для изучения бывшими учениками очень широкую программу. Примечательно, что он не включил в эту программу Закон Божий. Эта программа была изложена в статье «О повторительных занятиях с бывшими учениками» (1901). Программа включала ряд разделов: естественный (анатомия и физиология, отечественная и всеобщая история, землеведение, природа), литературный (Пушкин, Лермонтов, Гоголь и др.), письменные упражнения, арифметика.

Изменение программы, включение в неё элементов нового содержания, ведение уроков в форме бесед привлекало учащихся, позволяло педагогу сохранять аудиторию и, в итоге, успешно решать казавшуюся длительное время неразрешимой проблему повторительных занятий.

- Н. Ф. Бунакова, замечательного педагога-просветителя, крайне беспокоила безграмотность и бескультурье населения России. Он настойчиво защищал право народа на образование, и отметал всякие попытки обвинить народ в недооценке знаний и в нежелании учиться. Причину слабого распространения знаний в народе, особенно среди крестьян, Н. Ф. Бунаков видел в тяжёлом труде, изматывавшем все силы, отнимавшем всё время. Он полагал, что и при неудовлетворительном материальном положении крестьянства необходимо вводить всеобщее начальное обучение.
- Н. Ф. Бунаков был сторонником равноправия женщин, в том числе в области образования, и стоял за совместное обучение мальчиков и девочек. Идея всеобщего обязательного начального обучения, если бы она была осуществлена на практике, требовала, по меньшей мере, удвоения количества подготовленных учителей. Именно подготовленных, а для этого недостаточно было одних лишь курсов и съездов, которые, конечно же, вносили свой вклад в развитие учительства. Однако их исконное предназначение состояло не столько в подготовке, сколько в переподготовке, в повышении уже имеющегося достаточно неплохого общего и специального уровня подготовленности учительства, который могли обеспечить лишь специальные учительские учебные заведения, за открытие которых очень ратовал Н. Ф. Бунаков.

Всячески пропагандируя идею всеобщего начального обучения, Бунаков возлагал в этом вопросе надежды на земство, на общественную и частную инициативу и сам показывал исключительно впечатляющий образец такой инициативы.

Н. Ф. Бунаков категорически отвергал попытки «специализации» начальной народной школы, ограничение её программы элементарной грамотностью. Школа, считал он, должна носить общеобразовательный характер, и готовить не специалиста определённой отрасли, — это задача послешкольного образования, — а человека-гражданина, способного жить трудовой жизнью.

В своём большом труде «Школьное дело» (1875) Н. Ф. Бунаков обобщил учебный материал, проработанный на учительских съездах и курсах. Книга построена своеобразно. В неё включены главы общепедагогического характера («Об основных задачах народной школы»), темы из области психологии («Волевые явления. Характер и темперамент. Основные психологические понятия») и общей дидактики («О предметах обучения. О групповых занятиях»), а также об

основных направлениях воспитания детей («Отношение школы к физическому развитию детей»).

Интересны и не утратили актуальности взгляды, выводы Бунакова по вопросам физического, нравственного, умственного, эстетического воспитания. К числу важнейших средств реализации основных направлений учебно-воспитательной работы он относил, во-первых, содержание и характер обучения, то есть правильно организованное обучение по каждому из предметов, включенных в учебную программу. Каждый предмет обладает своими возможностями в плане воспитания и образования. Например, арифметика, помимо своей очевидной практической ценности, развивает логическое мышление, способствует формированию таких качеств как обдуманность своих поступков, любовь к точным выводам и т. д.

Вторым важным средством воспитания и обучения Н. Ф. Бунаков считал личность педагога. Учитель не столько обучает, но и воспитывает правильные убеждения, прививает хорошие привычки, формирует душу. Никакой учебник не способен заменить учителя, этого «истинного светильника», выполняющего благородную и неоценимую просветительскую работу не только среди детей, но также и среди взрослого населения.

Третье средство — разумно установленные порядки, склад школьной жизни. В этом плане он большое значение придавал «школьным правилам». К наказаниям, считал Бунаков, следует прибегать только в случае крайней необходимости, и применять их в таких формах как пересаживание шалуна поближе к учителю, удаление из класса на несколько минут, на урок, на день или несколько дней, что он считал серьезной мерой наказания.

Н. Ф. Бунаков защищал передовые дидактические принципы, такие как осмысленное овладение знаниями, последовательность в прохождении учебного материала, прочность и основательность знаний и умений, доступность обучения и др.

Особенно подробно он обосновывал в своих работах необходимость использования принципа наглядности. Наглядность он трактовал несколько расширительно, считая, что она присутствует не только там, где обучение опирается на зрительные образы, но и во всех тех случаях, когда при помощи других органов чувств достигается конкретность в представлениях учеников об изучаемых разнообразных предметах и явлениях окружающей жизни.

Он подразделял наглядные пособия на четыре группы. Первая группа – наглядные пособия, «дающий самый предмет, какой он есть

в действительности», например живые растения и животные. Вторая группа — пособия, «вызывающие, обновляющие, оживляющие в душе ученика представления и ассоциации» (чучела, модели, коллекции, картины). К третьей группе он относил пособия, служащие для образования в сознании учеников точных представлений о предметах и явлениях, которые недоступны непосредственному наблюдению (географические карты, глобусы, исторические картины и т. п.). К четвёртой группе он относил кубики, палочки, арифметический ящик, счеты и другие средства обучения математике.

Н. Ф. Бунаков предостерегал от превращения наглядности в самоцель, что может привести к нежелательным результатам. Так, если во время чтения определённой статьи или рассказа беспрестанно прибегать к использованию наглядного пособия, то это нарушит стройность и связность чтения, будет отвлекать детей от того, что заложено в содержании читаемого. Вряд ли целесообразно прибегать к наглядности и после чтения учебного материала, во время заключительной беседы; такая наглядность «есть после ужина горчица».

Н. Ф. Бунаков считал, что следует поступать следующим образом. Перед чтением намеченного материала необходимо провести предварительную беседу наглядного характера, готовящую учеников к пониманию и надлежащему усвоению содержания статьи, а, следовательно, и к усвоению её. «При этом устраняется непроизводительная книжность усвоения знаний, придаётся обучению разумная правильность; устраняются и все неудобства, затрудняющие и беседу, и чтение. Оба занятия, из которых каждое нужно и, в высшей степени важно само по себе, взаимно помогают друг другу», – писал он в статье «Родной язык как предмет обучения в начальной школе с трёхгодичным курсом» [8, с. 56].

В главе «Объяснительное чтение» этой работы Бунаков полемизирует с Н. А. Корфом, который на уроках объяснительного чтения упор переносил на разъяснение того, что вытекало из каждого прочитанного слова, добиваясь, тем самым, как считал Корф, полного понимания прочитанного. Например, дети прочитали: «На заре трава покрыта росой». Далее следуют объяснения Корфа: «Вот какие важные вопросы мог бы предложить учитель для объяснения слова «роса». Заметили ли вы, что окна зимой потеют? Что покажется на ноже, когда мы будем держать его над паром самовара? Что горячее: пар самовара или нож? Отчего в самоваре образуется пар? Отчего пар самовара обратился в капли, коснувшись ножа? Отчего на земле тепло?

Отчего ночью прохладнее, чем днём? Когда стенки самовара горячее: тогда ли, когда он кипит, или тогда, когда он без угля?...» И так до бесконечности. Бунаков цитирует и далее книгу Корфа «Русская начальная школа» (СПб., 1870): «Чем способнее учитель, чем богаче запас его сведений, тем менее прочитает у него класс в один учебный час при объяснительном чтении; иногда может одного слова стать на целый час» [8, с. 65].

Н. Ф. Бунаков справедливо критикует Корфа и полагает, что такие уроки «объяснительного чтения» перестают, по существу, быть таковыми, а превращаются в беседы «по поводу» и «кстати»; отвлекают внимание детей от мысли, заложенной в статье. Он решительно отвергал буквослагательный метод обучения грамоте, и защищал звуковой аналитико-синтетический метод, считал его наиболее прогрессивным. Он дал немало ценных указаний относительно того, как следует им пользоваться в своих работах «Родной язык как предмет обучения в начальной школе с трехгодичным курсом» и «Школьное дело».

Приведём цитату из книги «Школьное дело», где Бунаков излагает основные положения обучения грамоте по звуковому аналитико-синтетическому методу: «1. Процесс обучения грамоте можно и должно внести в общую систему занятий родным языком, соединяя его с чтением учителя вслух и с словесными упражнениями. 2. Самый разумный способ обучения грамоте тот, в основу которого полагается уразумение членораздельности человеческого говора и возможности его буквенного изображения. Таков способ звуковой. 3. Начинать дело следует разложением речи и слова, анализом, но от разложения постоянно возвращаться к тем сочетаниям, от которых исходила аналитическая работа, то есть к синтезу. 4. Как только дети уразумели членораздельность говора, нужно на простых примерах выяснить им возможность его буквенного изображения и перейти к показыванию букв, к чтению и письму одновременно. 5. В распределении и разработке учебного материала надо держаться начала концентрации, благоприятствующего образованию прочных ассоциаций, запоминанию и усвоению учебного материала, а также выработке навыка владеть им» [9, с. 166–167].

Дидактическое наследство Н. Ф. Бунакова, в особенности в области обучения русскому языку и литературе, богато и многогранно и по настоящее время представляет значительный интерес для учителей-практиков и специалистов.

Н. Ф. Бунаков не был кабинетным учёным. Защитник обездоленных, он всю жизнь остро переживал существование в России поряд-

ков, делавших одних господами, а других, – рабами. Он нередко перед аудиторией открыто высказывал свои радикальные взгляды. После одного из таких выступлений в 1902 г. на заседании комитета сельскохозяйственной промышленности он был арестован и выслан под гласный надзор полиции в г. Острогожск Воронежской губернии с запрещением заниматься педагогической и просветительской работой.

Петинская школа и театр были закрыты. Здание школы Н. Ф. Бунаков пожертвовал для народного дома. Воронежская социал-демократическая группа в связи с преследованием педагога выпустила специальную листовку, в которой исключительно высоко оценивала его бескорыстное служение делу прогресса, которое так ненавистно царю и его холопам.

Последние месяцы жизни Н. Ф. Бунаков жил, преследуемый болезнями и полицией. Он скончался 8 (21) ноября 1904 г. в г. Санкт-Петербурге.

В своём разнообразном и плодотворном педагогическом творчестве Н. Ф. Бунаков успешно сочетал практическую деятельность и работу в области педагогической науки и публицистики. Он навсегда вошёл в когорту наиболее известных отечественных учёных-педагогов, а его самоотверженная работа на ниве просвещения снискала ему любовь и уважение прогрессивной части российского общества последней четверти XIX – начала XX вв.

## I.VII. Н. А. Корф: «Не жизнь для школы, а школа для жизни»

«Достаточно вспомнить об известных съездах на юге, которые были организованы Н. А. Корфом, превосходно поставившим земскую школу в своём Александровском уезде» (Н. Ф. Бунаков)

Видный деятель земского образования Николай Александрович Корф родился 2 (14) июля 1834 г. в Харькове в небогатой, но знатной дворянской семье. Его детство прошло в селе Нескучном, — небольшом поместье матери, которой он лишился в раннем детстве, а в 10 лет потерял и отца. Начальное образование будущий педагог получил в домашней школе, затем в пансионе Крюммера в Лифляндии. Потом он учился в Москве, в частном пансионе известного педагога Александра Яковлевича Филиппова [92, с. 233].

В 1854 г. Н. А. Корф окончил Царскосельский лицей, известный, прежде всего, своими первыми выпускниками, – А. С. Пушкиным,

А. А. Дельвигом, В. К. Кюхельбекером, И. И. Пущиным и др. Ко времени окончания Корфом этого привилегированного учебного заведения оно уже в течение десяти лет располагалось не в Царском Селе, а в Санкт-Петербурге, и носило название императорского Александровского лицея.

Среди его преподавателей были известные ученые П. Л. Чебышев, Я. К. Грот, ставшие впоследствии действительными членами Императорской Академии наук. Учащимся лицея давались энциклопедически обширные знания, они готовились к занятию государственных должностей [97, с. 245].

Учиться в лицее было очень престижно. Достаточно сказать, что помимо Александровского, основанного в 1810 г., в те годы существовали ещё всего четыре лицея. Это Демидовский лицей в Ярославле, учреждённый в 1803 г. на средства мецената П. Г. Демидова; Ришельевский лицей в Одессе (работал как лицей с 1803 г. под покровительством новороссийского генерал-губернатора А. Э. Ришелье; Волынский (Кременецкий) лицей (основан в 1805 г. в г. Кременец польским деятелем просвещения Т. Чацким), Нежинский лицей князя А. А. Безбородко (открыт в 1820 г.). Все эти лицеи (кроме Алексндровского, закрытого после 1917 г. в связи с «отменой сословных привилегий») были в разное время преобразованы в высшие учебные заведения, но фактически они были таковыми и раньше.

Учился Н. А. Корф блестяще. По окончании лицея получил серебряную медаль. Золотой не дали, поскольку был замечен начальством с трубкой, а курение в лицее было запрещено [93, с. 123]. Н. А. Корф был педагогом по призванию. Он постоянно помогал отстающим в учёбе товарищам, давал уроки. Начиная с 15-летнего возраста, каждое лето на каникулах он обучал крестьянских ребятишек грамоте. В годы учебы в лицее его особенно увлекала педагогика. Посвятить себя делу просвещения народа, принять посильное участие в искоренении неграмотности среди крестьян стало его заветной мечтой.

Ко времени окончания лицея Корф твёрдо решил заняться педагогической работой. Но как? В какой форме? Этого молодой Н. А. Корф пока не знал. Поэтому он принял предложение занять должность чиновника в министерстве юстиции, в которой и прослужил два года. В 1856 г. Корф отказался от продолжения служебной карьеры, чем немало удивил своих близких. Выйдя в отставку, он поселился в селе Нескучное Александровского уезда Екатеринославской губернии (ныне Донецкая область), стал добропорядочным по-

мещиком. Но от бесконечного ряда собакевичей, маниловых и им подобных его отличали деятельная любовь к людям, стремление помочь простому народу. Он пришёл к убеждению, что образование народа, поднятие его культурного уровня являются необходимой составной частью экономического и социального развития России.

Он целиком отдался делу развития школьного образования. Никакого намека на корысть и выгоду в этом, разумеется, не было. Как раз наоборот: Николай Александрович затрачивал немало собственных средств на обустройство школ. При этом он не стремился к занятию каких-то заметных должностей, выполнял всю работу на безвозмездных началах. Не случайно его девизом были слова: «Быть ничем ех officio и чем-нибудь de facto» [87, с. 91–99].

Не сразу Н. А. Корф пришёл к идее создания нового типа сельской школы, издания учебников для неё. К этому его подвигло само время, и преобразования, ставшие следствием отмены крепостного права, деятельность передовых российских педагогов во главе с К. Д. Ушинским. В начальный период земского движения особенно громкими были голоса реакционеров от просвещения, уверявших общественное мнение в том, что крестьяне сами не хотят школ; там де, по их, крестьян, мнению учат богохульству и неуважению к старшим. Да и вообще дело это зряшное, а потому пусть лучше дети помогают по хозяйству.

К тому же, открытие школ влечёт за собой дополнительные расходы. Такие взгляды целенаправленно распространялись в прессе. Вот почему деятельность таких филантропов, как Л. Н. Толстой, Н. Ф. Бунаков и Н. А. Корф, на свои средства содержавших сельские школы, находилась под сильным подозрением властей, им чинились всяческие препятствия. Корф не переставал убеждать на страницах печати и в устных выступлениях своих оппонентов в том, что народ жаждет просвещения, нуждается в хороших школах, ибо «школы составляют одно из наиболее драгоценных достояний народа, и право на воспитание, отражающееся не только на настоящем, но и на грядущем поколении, одно из самых существенных и наиболее неотъемлемых, священных и неприкосновенных прав его» [42, с. 83].

Конечно, школа школе рознь. Когда в апреле 1867 г. Александровский уездный земский училищный совет, членом, а вскоре и председателем которого был Н. А. Корф, приступил к своим обязанностям, то первым делом была проведена проверка имеющихся школ. На бумаге школ государственных крестьян, немецких и греческих колонистов числилось около сорока; в действительности же, тех, что удовлетворяли минимальным требованиям, оказалось только две. В одной из школ, вспоминал Н. А. Корф, нашёлся ученик, посещавший её шестой год, но не выучившийся читать. В другой школе ученики второй год учили азбуку, в третьей, — ни один из сорока трёх учеников не умел писать и только двое кое-как читали. На одну школу в течение 13 лет было потрачено 4000 рублей, — сумма по тем временам значительная, — а грамотных за всё время подготовили всего пять человек. Немало было и фиктивных школ, таких, что на бумаге существовали, и даже высылались в уезд заполненные ведомости с отметками, а фактически школы не работали.

Н. А. Корф в своих научных и публицистических работах, в выступлениях на заседаниях уездного училищного совета подвергал критике «дьячковскую» школу, школу, как он выражался, «старого закала», которая не развивала, но подчас калечила детей, притупляла их способности. Между тем, отмечал Н. А. Корф, «отношение сельского населения к школе очень часто зависит от достоинств обучения» [41, с. 6]. Школа своими успехами привлекает к себе сельское население. Там же, где детей учат плохо, у крестьян и возникает к школе чувство неприязни и недоверия.

Действительно, констатировал Н. А. Корф, среди крестьян постоянно наталкиваешься на невежество, но «не прав будет тот, который это вполне естественное невежество примет за вражду против школы и опустит руки» [45, с. 4]. Когда крестьяне видят успех школы, они становятся самыми верными и надежными сторонниками просвещения. Например, в Александровском уезде, где впервые Корфом были организованы школы, работавшие по-новому, в 1868—1869 учебном году имелось уже 78 школ и обучалось свыше трёх тысяч учащихся, было израсходовано на учебные цели 1800 рублей, не считая расходов на хозяйственные нужды (отопление, ремонт, содержание сторожа и т. п.). «Кто бы заставил заплатить такую сумму денег на школу тех самых крестьян, у которых с трудом выжимает начальство государственные подати, если бы крестьяне чувствовали отвращение к школе, не желали света и дорожили тьмой?» — задавался вопросом Н. А. Корф [45, с. 8—9].

Разобраться, какой школа не должна быть, не составило бы большого труда и для человека, менее знающего и пристрастного к педагогическим проблемам, нежели Николай Александрович Корф. А вот какой она должна быть? Готового ответа не было ни у кого. Может быть, ответ знают зарубежные педагоги? Недаром К. Д. Ушин-

ский провёл несколько лет за границей, детально изучая тамошний опыт. Да и Л. Н. Толстой немало поездил по Европе с той же целью. Следуя их примеру, Н. А. Корф также побывал в нескольких странах.

Выводы, к которым он пришёл по возвращении домой, сводились к следующему: не следует, как предлагали некоторые известные российские педагоги, отметать начисто европейские достижения в области образования, ибо западными педагогами накоплен богатый опыт. Поэтому нужно, умело опираясь на всё лучшее, что есть в Европе, создавать свою, национальную школу, в полной мере учитывающую особенности российской жизни, характер и потребности народа. Следуя поставленной перед собой задаче, — «вывести дело из кабинетных фантазий и бессознательных подражаний на почву реального русского быта, при уважении к педагогическим трудам людей, раньше нас служивших делу народного образования» [45, с. 7], — Н. А. Корф выдвигает идею новой земской народной школы, включавшей три года обучения. Такая школа была впервые им создана в 1867 г. в селе Александровка. Отсюда сам тип новой школы распространился по всей России и в основных своих чертах просуществовал до 1917 г.

Главным принципом, который был положен в основу создания народной школы Корфом, выступал её *общеобразовательный уклон*. «Народное училище не готовит ремесленников или землевладельцев, но воспитывает детей, а потому и должно сообщать не специальное, а общее начальное образование, необходимое всякому человеку, на какую дорогу его бы ни бросила судьба» [45, с. 81].

Н. А. Корф отрицательно относился к попыткам внедрения в программу народной школы изучения ремёсел и основ сельского хозяйства, ибо «везде, где первоначальную школу стремились слить с ремесленной, начинали считать образование второстепенной задачей начальной школы» [42, с. 3]. В подтверждение своего тезиса Корф приводит в пример самого Й. Г. Песталоцци, потерпевшего неудачу при соединении обучения с производительным трудом. Героиня его литературно-педагогического произведения Гертруда учит детей в процессе работы. Но это в книге. А в жизни? В жизни это невозможно, заключает Н. А. Корф. Тем более, что курс обучения в школе непродолжительный, не более трёх лет, а продолжительность учебного года, – осень да зима. В идеале у учителя должен быть один класс. Но поскольку достаточного количества учителей ещё долго будет недоставать, педагог должен быть готов к тому, что ему придётся вести занятия в трёх классах, что требует использования соответствующей методики работы.

В обязательную программу Н. А. Корф включал следующие учебные предметы: чтение, письмо, начала арифметики (четыре арифметические действия), Закон Божий, мироведение. Под последним им понимался комплекс знаний об окружающем мире, обществе и природе. Корф был религиозным человеком, но выступал против мнения о том, что обучение основам естествознания будет подрывать основы религии. По каждому предмету, считал Н. А. Корф, следует давать такие знания, чтобы ученики могли в дальнейшем их углубить, занимаясь самообразованием. Вышеприведенную, скудную, — по выражению самого Корфа, программу, педагог предлагал лишь как временное явление. Это не то, говорил он, что должно бы быть, а только то, что может реально состояться, исходя из фактических реалий.

Первоначальное образование должно быть не только общим, но и обязательным для каждого ребёнка без различия сословий и имущественного положения родителей. Но обучение невозможно без наличия школы как таковой.

Решение об открытии школы следует предоставить уездному земскому собранию, которое выбирает попечителя школы и решает вопрос о самом её открытии, исходя из местных возможностей.

В своей книге «Русская начальная школа» Н. А. Корф выделяет ряд условий открытия школы: «Расположение» сельского общества к школам, выделение финансовых средств, обеспеченность учебными пособиями и помещениями, общественная запашка (то есть выделение, и, по возможности, обработка, земли для нужд школы и учителя), наконец, наличие «надёжного учителя». В итоге, школа своими успехами привлекает к себе сельское население, слабая же её работа поселяет в крестьянах недоверие к ней.

Вслед за Ушинским и Толстым, Корф считал, что главным условием хорошей работы школы является педагогически подготовленный учитель. «Только там школа пойдёт, где учителя народ полюбит» [41, с. 23]; а потому «пусть он мало помалу, беседой и примером приподнимает и ставит на ноги крестьян, притоптанных в грязь веками» [41, с. 24]. Сельский учитель должен помнить, что он имеет дело с бедным людом. Отсюда крайне плохая домашняя подготовка, неявка учащихся на занятия, непродолжительность учебного года, разновременность поступления детей в школу. Учитель должен обладать высокими моральными качествами, чтобы оказывать влияние не только на детей, но и на крестьян; он должен стоять выше уровня массы по своему развитию.

Корф даёт советы учителю «заблаговременно объехать все хаты», и убедить родителей отпустить детей в школу. Особенно тщательно он должен следить за посещением школы, ибо «пропуск детьми уроков составляет весьма чувствительный тормоз для успехов школьного обучения» [45, с. 74]. «Чем лучше школа, тем она исправнее посещается» [45, с. 72], – подытоживает педагог.

Главное зло в школе «старого закала» Н. А. Корф видел в «незнании обучающих». «Питомцы семинарий нередко затверживают преподанные им приёмы обучения, вместо того чтобы приноровлять урок к каждому отдельному случаю и самостоятельно видоизменять и создавать метод в школе» [42, с. 244]. Он был против так называемой «практической» подготовки к делу, выражающейся в том, что для учителя считалось достаточным ознакомиться только с приёмами обучения тех предметов, которые ему предстоит преподавать, и совершенно излишним считалось знакомство с теорией педагогики. По мнению Корфа, такая подготовка, являясь узкой и ограниченной, не вооружает учителя умением индивидуального подхода к каждому ученику.

Н. А. Корф очень ценил в учителе инициативу, стремление к самосовершенствованию. Он указывал: «Воспитание и обучение других есть самовоспитание и самообучение для учителя. Учитель до тех пор способен действительно воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим действительным воспитанием и образованием». Стремясь поднять общий методический уровень учителей своего уезда, Н. А. Корф организовал для них курсы, которые быстро приобрели известность среди учительства, так что на них стали приезжать учителя из отдалённых уголков России. Эти съезды-курсы явились совершенно новым методом подготовки учителей и повышения их квалификации. Подобные съезды *отсюда* быстро распространились по всей России, во многих из них принимали участие видные российские педагоги.

Несколько лет Н. А. Корф издавал «Отчёты Александровского уездного училищного совета» и рассылал их уездным и губернским земствам, просветительным и педагогическим обществам, деятелям народного образования. В отчётах он подробно излагал вопросы организации училищного совета и обязанности его членов, порядок открытия школ, их программы и расписание занятий, давал советы по проведению экзаменов и оснащению учебного процесса, помещал планы школьных зданий, список учебного оборудования и т. п.

В этих отчётах Корфу удавалось сочетать знание отечественной и зарубежной педагогической литературы, практической организации школьного дела в России и за рубежом, понимание образовательных запросов народа и опыт работы самого Н. А. Корфа в создании им начальной школы для крестьянских детей. Распространение этих отчётов принесло большую пользу земствам и органам городского самоуправления, которые в те годы только начинали организованно создавать школьную систему образования. Рядовые же учителя, читая эти отчёты, учились работать «по Корфу».

То обстоятельство, что Н. А. Корф непосредственно заведовал начальными школами и съездами, был тесно связан с сельским учительством, и сам, в определённой степени, был им. Это позволило ему в 1870 г. написать большое практическое руководство для учителей и деятелей народного образования под названием «Русская начальная школа. Руководство для земских гласных и сельских учителей». Эта книга стала первым в России капитальным изданием «по училищеведению». В ней шесть глав: «Что нужно делать, чтобы состоялась толковая школа в селе?», «Обстоятельства, обусловливающие успехи обучения в сельской школе», «Учебная программа сельской школы», «Школьная дисциплина и порядок классных занятий», «Обучение», «Наблюдение за преподаванием».

В книгу включены 16 ценных приложений, в том числе план здания школы на 75 учеников, учебный план начальной школы, чертёж парты, которая тогда была ещё редкостью, восемь вариантов расписания занятий с двумя классами, три варианта, — с тремя классами, образцы бесед учителя и письменных работ учеников, темы для сочинений в начальных и воскресных школах, формы ведомостей, образец школьного журнала, подробные программы всех предметов и т. д.

Как видно даже из этого краткого перечня, Н. А. Корф стремился поставить организацию дела обучения детей на рациональные основы. Книга наполнена живым содержанием, ценными советами, отражающими, прежде всего, реалии деревенской жизни. При её создании автор изучил опыт работы 70 школ уезда, из которых 40 находились в его ведении.

В своей книге Н. А. Корф широко раскрывает выработанные им принципы и методы обучения. Он исходит из того, что обучение должно быть сознательным и воспитывающим; оно должно быть направлено на то, чтобы научить детей мыслить и наблюдать.

При этом каждый предмет имеет значительную воспитывающую силу. Например, естественные науки, считал Н. А. Корф, развивают

склонность «доходить до истины» посредством наблюдения, приучают не делать слишком поспешных обобщений, основывать свои заключения только на совокупности явлений. «Возбудить мышление в ученике сельской школы составляет главную задачу сельского учителя, и от более или менее удачного решения её зависит весь успех обучения» [45, с. 70].

«В школе не зубрят и всё обучение основывается на мышлении» [45, с. 71], — так кратко характеризовал педагог своё понимание идеального устройства учебного процесса.

Элементарное образование не должно быть поверхностным. Ему следует быть многосторонним, а главное, — требуется создание предпосылок к дальнейшему получению знаний посредством самообразования. (В соответствии с этой установкой Корфом была написана книга «Наш друг», ставившая своей целью ознакомление учащихся с окружающим миром и посредством этого способствовать улучшению их «материального и нравственного быта»).

Преподавание, указывал Н. А. Корф, должно быть «приноровлено к умственным силам обучаемого». Он требовал соблюдения классических принципов дидактики: от близкого к далёкому, от простого к сложному и т. д.

В то же время, педагог предупреждал об опасности абсолютизации этих принципов, не говоря уж о том, *что*, собственно говоря, надо считать простым, а *что* – сложным. К примеру, для любого ребёнка корова или собака гораздо ближе, проще и понятней, нежели клетка или бактерия, однако, последние, с научной точки зрения, неизмеримо проще.

- Н. А. Корф выступал за разнообразие методов. Отдавая должное общепризнанным методам, он советовал проводить на уроках для разрядки гимнастические упражнения (физкультминутки), приводя в пример использование этого метода в американских школах; советует чаще чередовать методы обучения, не допуская, тем самым, скуки и однообразия на уроке. С этой же целью он рекомендовал шире использовать метод самостоятельной работы.
- Н. А. Корф был активным сторонником наглядного обучения, и считал необходимым выделить из учебной программы наглядное обучение как отдельный предмет. Уроки наглядного обучения, по его мнению, должны были предварять систематическое обучение. Будучи противником закостенелых традиций, новатором по натуре, здесь Н. А. Корф проявил некоторую односторонность, абсолютизируя необходимость такого учебного предмета. Его позиция в данном во-

просе была подвергнута критике в педагогических изданиях сразу несколькими видными педагогами того времени.

Одним из первых Н. А. Корф обратил внимание на такую ставшую теперь само собой разумеющейся сторону школьного дела, как оснащение учебного процесса средствами обучения. Он рекомендовал учителям создавать коллекции минералов, растений, металлов и тканей, уходящих в прошлое предметов быта и пр.

Но главное средство обучения для ученика это учебник. Корф рекомендовал придерживаться определённой учебной книги. Дело учителя выбрать руководство по каждому предмету, и его же обязанность приноровить избранную им книгу к условиям времени и личности ученика посредством разумного и систематического сокращения, дополнения и видоизменения текста книги, которого он придерживается не как бессознательный раб, но как мыслящий хозяин её.

Н. А. Корф одним из первых в русских школах ввёл звуковой метод обучения грамоте. По мнению исследователя его наследия И. Н. Шапошникова, Николай Александрович внёс в этот метод так много нового, оригинального и ценного, что речь может идти именно о «методе Корфа» в полном смысле слова [145].

Н. А. Корф видел в звуковом, аналитико-синтетическом методе большое преимущество перед буквослагательным, ибо он, «постоянно направляя мыслительные способности ученика, развивает его, обращается к сознанию, мышлению», вследствие чего ученик, «обученный на звуковой методе, не может забыть механизма чтения, потому что он его не заучил, а понял» [45, с. 133]. Это преимущество звукового метода, способствующее поднятию умственной активности ребёнка, обеспечивает методу несомненный эффект. Если при использовании буквослагательного метода учитель затрачивает три «зимы», то есть не менее 15 месяцев на усвоение учениками механизма чтения, то при звуковом методе на это уходит всего один месяц, причём учащиеся обучаются не только чтению, но и письму.

В чём же состоял метод Н. А. Корфа? Педагог неоднократно подчёркивал, что обучение грамоте должно происходить не иначе как посредством чтения и диктовки. Дети должны научиться различать звуки в речи. С первых же дней обучения грамоте Корф вводил письмо по слуху, т. е. диктант, который приучал детей к различению звуков в речи, а это вело к быстрому и сознательному овладению грамотой. Учащиеся упражнялись в написании всё более сложных слов: от «шум», «шарик» до «заштукатурить», «млекопитающее».

Таким образом, путь к чтению и письму лежит через различение звуков в речи: только тот читает, кто слышит звуки в слове. Бунаков говорил о звуковом методе следующее: «Звуковой метод для нас важен потому, что позволяет избегать механического чтения; процесс обучения этим методом для детей не обременителен и не скучен, и, в то же время, способствует их умственному развитию. Сначала дети изучают произносимые ими звуки, причём весело и занимательно, потом изображают эти звуки в письме, составляют слова, лепят из глины предметы и используют их на уроке. И только потом переходят к чтению, сознательному, а не механическому» [63, с. 32].

Н. Ф. Бунаков писал Н. А. Корфу: «Ваше мнение о необходимости быстрого обучения беглому чтению по многим причинам справедливо в применении к сельским школам: оно привлекает расположение к школе взрослых; оно радует детей, которые наслушались дома, что вся суть учения, — умение читать да писать, притом читать не только по гражданскому, но и по церковному; оно важно и потому, что время обучения для крестьянских детей весьма кратко. Для воскресных школ эта быстрота — тоже положительная необходимость» [63, с. 32].

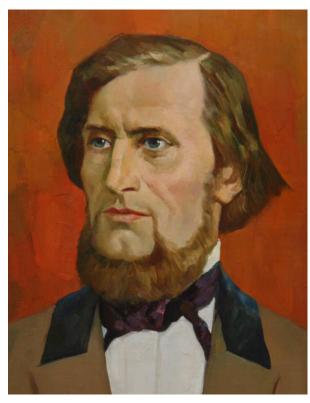
В то же время, «книжное учение не составляет сути дела; дети развиваются и приобретают знания, главным образом, не путём чтения, для которого впереди ещё будет много времени, а путём непосредственного наблюдения, изучая предметы в отдельности и в совокупности» [63, с. 32].

Н. А. Корф считал, что забота учителя о грамотности должна сопровождать все письменные упражнения. «Смешон был бы тот учитель, который следил бы за ошибками против правописания только в те часы, когда он диктует со специальной целью, или заботился бы об усовершенствовании почерка детей только в то время, которое посвящается им этому специальному упражнению» [45, с. 213]. Это же замечание в полной мере относится и к формированию навыка устного счёта. Упражнениям в устном счёте Корф считал необходимым уделять по 10 минут на каждом уроке арифметики.

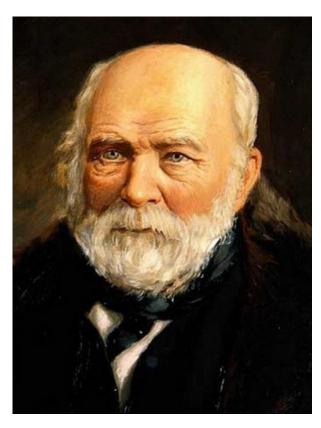
По окончании учебного года, обычно в начале марта Н. А. Корфом проводился экзамен, в ходе которого проверялись умения и навыки учащихся в творческом письме. Требования предъявлялись следующие. Окончившие первый класс должны передать своими словами на бумаге «пером, писавши между двух линий», устный рассказ экзаменатора, около пяти строк ученического письма. Второклассни-



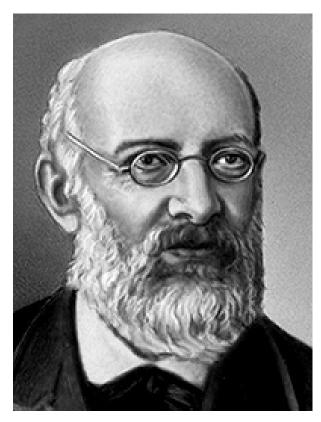
П.Г. Редкин



К.Д. Ушинский



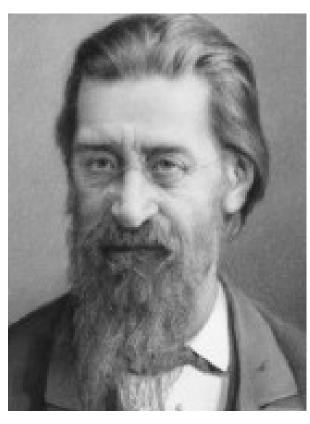
Н.И. Пирогов



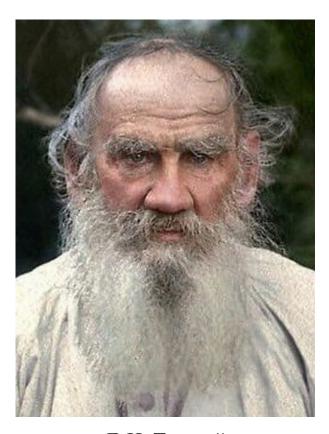
В.И. Водовозов



Д.Д. Семёнов



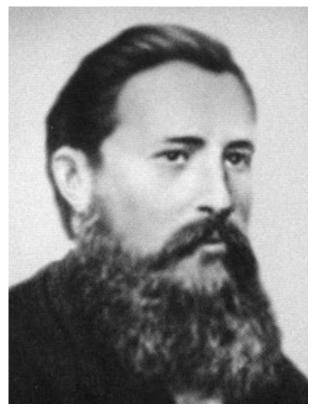
В.Я. Стоюнин



Л. Н. Толстой



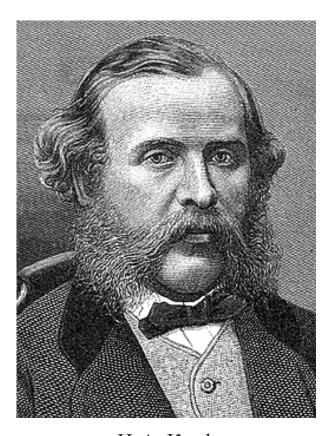
Н.Ф. Бунаков



Н. Х. Вессель



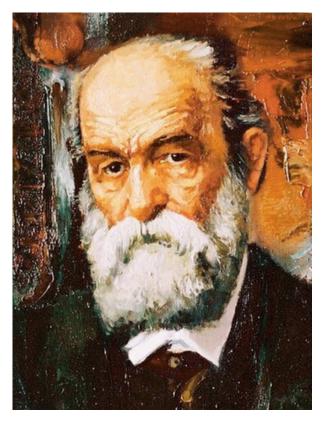
Н.В. Шелгунов



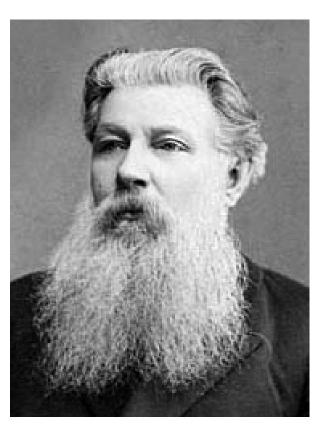
Н.А. Корф



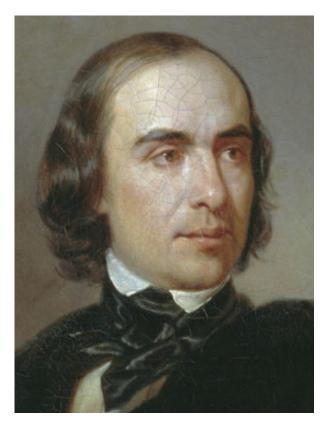
А. Н. Острогорский



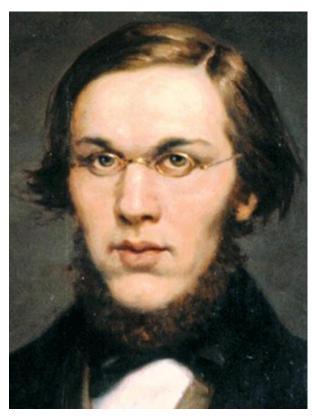
П.Ф. Лесгафт



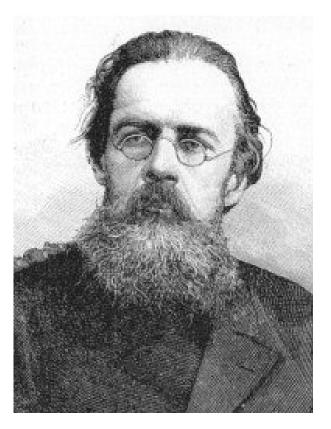
Д.И. Тихомиров



Т. Н. Грановский



Н.А. Добролюбов



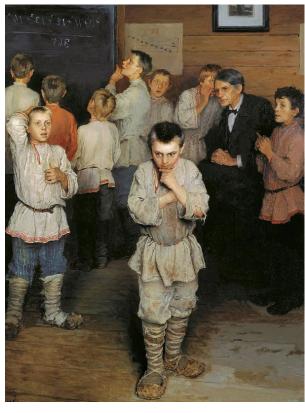
Л.Н. Модзалевский



Е. Н. Цевловская



Е. Н. Водовозова



Николай Богданов-Бельский. Устный счёт. В народной школе С.А. Рачинского



В земской школе



Сельская учительница



Окончание церковно-приходской школы. Фотографирование на память



Миссионерская школа. Отроки готовятся нести в среду иноверцев Слово Христово



Школа кружевниц



Строгий учитель

ки должны были изложить своими словами содержание рассказа по размеру, равному одной странице. Третий класс писал на экзамене сочинение. Корф добивался «связной и толковой» передачи в письменной форме содержания прочитанного незнакомого текста из новой для учащихся книги. Следом за сознательностью чтения шло требование выразительности.

Как известно, беглость чтения у большинства учащихся приходит не раньше второго года обучения. Путь к овладению навыком беглого чтения Корф видел в том, чтобы «читать побольше»: «Беглое чтение даётся только тому, кто читает много». Беглость чтения должна быть неотделима от сознательности и выразительности. Подробно изложил он свои методические взгляды по данной проблеме в «Руководстве по обучению грамоте по звуковому методу». Писать и читать дети должны на родном языке, — считал Корф.

Будучи сам немцем по происхождению, он выступал в защиту национальной *украинской* культуры и языка, против которых царское правительство открыло настоящее гонение, запретив украинский театр и музыку, издание книг на украинском языке. В статье «Еврейский вопрос в деле народного образования» Корф показывает, что школа должна стать выше племенного, религиозного и социального фанатизма.

Н. А. Корф уделял большое внимание вопросу школьной дисциплины. «Порядок, величайший порядок в школе необходим не только для того, чтобы воспитывать в детях уважение к закону, умение подчинять свою волю, обуздывать себя и сохранять своё добро и чужое, но и как весьма существенное содействие успехам обучения. Каждый учитель, вдумавшись в дело, сам сумеет завести такой порядок классных занятий, который, воспитывая учеников, будет облегчать и труд учителя» [42, с. 113].

В противоположность палочной дисциплине, царившей во многих российских школах и даже насаждавшейся министерством народного просвещения, видевшим идеал в гербартианской системе «укрощения детской дикой резвости», педагог-гуманист в основу школьной дисциплины положил любовь, ласку, нравственный авторитет учителя, а в детях поддерживал весёлость и бодрость духа. Жизнерадостное бодрое настроение перерождает школу: радостно и успешно идут занятия, дети становятся смелыми, бойкими, учителю легко заниматься с такими детьми. Они «ожидают, как счастья, того, чтобы с ними вели беседу, чтобы учитель пригласил их отвечать. Дети бегут не из школы, а в школу» [45, с. 102].

«Дети заняты и шалить им некогда», – повторял Н. А. Корф слова К. Д. Ушинского. «Повторяем в сотый раз, что не страх и скука, но только любовь к учителю и весёлость могут создать успевающих учеников и такую школьную дисциплину, которая воспитывает; всё время, проводимое учеником в школе, должно ежеминутно влиять на него, развивать в нём чувство и разум» [45, с. 110].

Но для того, чтобы в школе установилась такая дисциплина, надо, чтобы сам учитель был образцом дисциплинированности, служил примером во всём, не опаздывал в класс и т. п. Он должен с «величайшей точностью» соблюдать составленное им расписание занятий. Дисциплинированность учащихся является прямым следствием слаженности всей школьной жизни: организованности занятий, высокого качества преподавания, чуткости к детям и авторитета учителя.

Заслуга Н. А. Корфа не только в защите крестьянского ребёнка как человеческой личности, но и в том, что он первым из русских педагогов гуманные начала школьной дисциплины попытался осуществить в народных школах, разработал правила школьной жизни, служившие долгое время руководством для передовой части народного учительства.

Н. А. Корфу приходилось выступать в роли инспектора. Он оставил ряд советов относительно роли инспекции в школьном деле. В частности, он говорил, что инспектор — друг учителя, и всякое его посещение должно быть праздником для школы.

Сам Корф навещал подведомственные ему школы минимум два раза в год, – осенью и весной. Осенью он проверял готовность школы к учёбе, констатировал наличный уровень знаний, умений и навыков детей. При весеннем посещении инспектор проводил экзамен. Н. А. Корф призывал инспекторов быть душой учебного дела в уезде, а не чиновником, не «чернильницей».

Гуманизм и человеколюбие Н. А. Корфа проявились в его позиции в споре о роли воспитания в развитии человеческой личности. В то время были распространены взгляды, согласно которым воспитание не может оказывать сколько-нибудь значительного воздействия на физическое и умственное развитие личности ребёнка, а стало быть, – против природы не пойдёшь. Превратно истолкованные идеи Ч. Дарвина распространялись людьми, которые считали образование привилегией своего сословия. Н. А. Корф, критикуя взгляды «вульгарных дарвинистов», правильно отмечал, что за утверждением в наследственной предопределённости развития человека скрывается «предвзятая мысль в пользу аристократизма» [34, с. 103].

Отмечая важность наследственного фактора, Н. А. Корф не допускал приписывания ему предопределяющего значения. В противном случае оставалось бы признать тот факт, что сама педагогика, воспитание и обучение бессмысленны, лишены перспектив и значимости. Он утверждал, что воспитание является первым по важности фактором, участвующим «в созидании нравственного существа человека из материала, данного природою, насколько возможно видоизменение этого материала и постепенное наращение в ней, от поколения до поколения, и даже в пределах одной жизни, новых свойств» [34, с. 103].

С позиций гуманности, хотя и в рамках тогдашнего понимания сущности хода мирового общественного процесса, Н. А. Корф подходил к рассмотрению вопроса о взаимоотношениях народов. Он осуждал варварское отношение так называемых «цивилизованных» народов к населению покорённых ими территорий и приводил, в частности, такие примеры: португальские колонизаторы сознательно распространяли оспу среди населения захваченной ими Бразилии; европейские поселенцы в Америке отравляли колодцы краснокожих туземцев стрихнином; в голодные годы в Австралии колонизаторы давали обращавшимся к их милосердию людям муку, в которую подмешивали мышьяк, а на острове Тасмания англичане охотились на туземцев, как на диких зверей для того, чтобы добыть мясо для своих собак [44, с. 5].

Свои педагогические взгляды Н. А. Корф изложил в целом ряде работ, но наиболее полное выражение они нашли в книге «Русская начальная школа», которая вызвала большой интерес у учительства России. Автор получил массу писем со всех концов страны.

Председатель Борзенской уездной земской управы Имшенецкий писал Корфу, что его книга стала настольной для земских учителей. Учитель из Симферополя И. П. Дергачёв писал: «Русская начальная школа» это прекрасная и единственная в своём роде книга. Читаем мы Вашу книгу целым составом народных учителей Таврической губернии, призванных ко второму (учительскому. – В. П.) съезду. Учителя читают Вашу книгу с большим вниманием. Разобрав по частям, они рассказывают в общем собрании содержание прочитанного, и затем идут оживлённые споры. Один экземпляр Вашей книги вручили г. Ушинскому, который живёт здесь и раза три уже присутствовал в моей школе при моих занятиях. Господин Ушинский очень заинтересовался Вашей книгой, прочёл уже около половины, делает пометки и

готовится к разбору, который намерен напечатать в журнале «Народная школа». Книга «Русская начальная школа» очень полезна, но в ней изложены слишком высокие требования к учителям».

Вскоре Н. А. Корф получил письмо и от самого К. Д. Ушинского. «Я нашёл Вашу книгу «Русская начальная школа» и прочёл с большим интересом. Она, несомненно, принесёт огромную пользу всем тем земствам, в которых есть порядочные люди, понимающие всю важность народной школы. Я сам нашёл в ней много нового для себя, потому что Вы взглянули на дело глазами практика, не запутанного никакими предвзятыми теориями. Однако же, особенно в дидактической стороне Вашего труда, я нашёл несколько мнений, с которыми не согласен, о чём и намерен потолковать в журнале «Народная школа», если будут силы» [63, с. 83].

Позднее К. Д. Ушинский написал ещё одно письмо Корфу: «Статью для «Народной школы» я написал, но плохую. Проклятая болезнь держит меня до того далеко от всякой общественной жизни и деятельности, что решительно не могу написать ничего живого из области практики. Другое дело Вы. Чувствуешь, что Вы говорите о деле, в котором сами вращаетесь и которому отдались бескорыстно и прямодушно. О, если бы Вас можно было помножить на число наших губерний, не говорю уже уездов, через 10 лет Россия была бы уже другая. Но Вы и так делаете много одним своим примером. Ваше имя будит не одно сонное земство» [63, с. 81].

Н. А. Корф вёл обширную переписку. После его смерти были обнаружены свыше тысячи деловых писем от 250 корреспондентов.

Большой успех книги «Русская начальная школа» побудил Корфа продолжить работу по созданию учебной литературы. Им была составлена книга для детского чтения «Наш друг» (1871). Книги К. Д. Ушинского «Детский мир» и «Родное слово» были предназначены в большей степени для городских школьников, и «Наш друг» заполнял собой значительный пробел в учебной литературе для сельской школы.

Прежде чем приступить к написанию статей для «Нашего друга», Н. А. Корф, по его словам, в течение нескольких лет присматривался к своим детям, тысяче восьмистам учащимся в сорока двух школах уезда. Особенно много ценных наблюдений было сделано им в одной из этих школ с тридцатью учениками, где он ежедневно проводил по несколько часов: преподавал, анализировал работу других учителей.

В конечном итоге, у него постепенно сложилось убеждение в том, какая книга для чтения нужна нашей русской школе. Чем боль-

ше он всматривался в окружавшую его крестьянскую жизнь, тем более убеждался в том, что для села необходима такая школа, которая посредством ознакомления детей с окружающим миром повлияла бы на улучшение их материального и нравственного быта.

Руководствуясь девизом «не жизнь для школы, а школа для жизни», Н. А. Корф внёс в книгу 120 научно-популярных статей, полезных для крестьянского хозяйства [5, с. 39].

Книга была предназначена для 3-го класса, так как для первых лет учебы он рекомендовал «Родное слово» Ушинского.

Книга Н. А. Корфа содержит элементы родиноведения, статьи, знакомящие с ремеслами, промыслами и производством; даёт богатые по содержанию, но доступные для детского понимания сведения из естествознания и домашнего хозяйства, включает беседы учителя, письменные работы с элементами грамматики, логические упражнения, отрывки из произведений классиков литературы. Книга для третьего, последнего года обучения в начальной школе должна была стать для ребенка источником сведений, непосредственно приложимых к жизни, познакомить его с элементами научного знания настолько, чтобы стало возможным дальнейшее самостоятельное обучение выпускника школы с помощью научно-популярной литературы.

Практическая направленность книги вызвала недовольство представителей «барской» педагогики, в частности С. М. Миропольского, утверждавшего, что задачи учебной книги должны быть ограничены рамками обучения религии и родного языка.

В руководстве к «Нашему другу» Н. А. Корф в связи с этим писал: «Некоторые из русских педагогов находят стремление наше дать учащимся в книге для чтения сведения, непосредственно приложимые к жизни, несогласным с назначением нормальной книги для чтения и неправильным с «общей» и научно-педагогической точки зрения. Но, рассуждая так, эти педагоги забывают, что только то положение науки верно, которое вытекает из наблюдений над действительной жизнью».

Книга «Наш друг» имела несомненный и продолжительный успех среди учительства. Начиная с 13-го издания, она выходила в переработанном Д. Д. Семёновым виде. К 1908 г. вышло 19 изданий.

Ценным пособием для деятелей народного образования стал сборник статей Н. А. Корфа по училищеведению «Наше школьное дело» (1873), где он рассказывал о том, как инспектировать народные училища, проводить съезды; в ней рассматривались общие вопросы дидактики, анализировались программы начальной школы.

Н. А. Корф стремился ознакомить широкую общественность с педагогическими проблемами. Его литературная деятельность нача-

лась ещё в 1853 г. с участия в работе журнала «Экономическое обозрение». Он также много печатался в журналах «Вестник Европы», «Учитель», «Семья и школа», «Народная школа», в газете «Неделя». Только в «Санкт-Петербургских ведомостях» им было опубликовано свыше двухсот статей и заметок.

Когда готовились первые земские учительские школы, министр просвещения Д. А. Толстой попытался остановить их рост и заменить на правительственные, организовывавшиеся по образцу учительских семинарий Пруссии. Н. А. Корф взял под защиту земские учительские школы в статьях «Женские педагогические курсы П.И. Чепелевской в Москве», «Новгородская и Московская учительские семинарии», «Земские учительские семинарии», «Учительские семинарии». Он писал о зарубежных учительских семинариях, составлял учебный план и программу для руководителей семинарий. Н. А. Корф приветствовал появление частных учебных заведений.

В сборнике «Наше школьное дело» он поместил ряд статей, освещавших их работу: «Частная инициатива в деле народного образования», «Элементарная школа Ильиных в Николаеве», «Женская воскресная школа Х. Д. Алчевской в Харькове», «Фабричная школа братьев Мамотиных», «Воскресные школы Московского общества распространения технических знаний», «Школа оборвышей Е. А. Чертковой в Петербурге», «Комиссаровская техническая школа в Москве» и др.

Заслуги Н. А. Корфа были отмечены педагогической общественностью. В 1870 г. Петербургское педагогическое общество избрало его своим почётным членом. Через год Московский университет и Московский комитет грамотности также избрали его своим почётным членом. Последний в 1873 г. наградил Корфа золотой медалью «за труды по народному образованию».

Прогрессивная деятельность Н. А. Корфа никак не отвечала интересам крепостников-помещиков, которые 21 мая 1872 г. забаллотировали его кандидатуру на очередных выборах в земские гласные. «Происки шайки негодяев», – так характеризовал педагог результаты выборов.

И хотя Корф прошёл в гласные по избирательным спискам крестьян в трёх участках Александровского уезда, опереться только на крестьян-земцев и вступить в открытое противоборство с дворянами всего уезда он не мог. Оскорблённый до глубины души Н. А. Корф покинул Россию, и в течение восьми лет жил в Женеве.

На этом фактически закончилась педагогическая деятельность Н. А. Корфа. Правда, в годы своего добровольного изгнания он бывал

в России. В 1874 г. он был приглашён Мариупольским земством для руководства местным училищным съездом. Деятели Бердянского уездного земства пригласили его посетить свои школы.

В период с 27 апреля по 1 мая 1874 г. он осмотрел 17 сельских школ, дал 22 урока по арифметике, письму, грамоте, составил отчёт и две инструкции для учителей [50, с. 111].

В 1882 г. он занялся устройством в Александровском уезде воскресных повторительных школ, в 1883 г. руководил летними учительскими курсами. Но все это были, увы, частности, эпизоды...

В 1883 г. Н. А. Корф предпринял попытку вернуться к активной общественной жизни. Он дал согласие баллотироваться на должность заведующего городскими училищами Москвы. Тут же против него поднялась целая кампания газетами «Московские ведомости» и «Новое время». Его обвиняли в безбожии, материализме, неблагонадежности... В итоге, Корф был вынужден отказаться от своего намерения. В тот же год, 13 (25) ноября Н. А.Корф умер, как гласило медицинское заключение, «от окончательного истощения жизненных сил». В 1884 г. на сессии Мариупольского уездного собрания слушался вопрос «Об устройстве школы имени барона Николая Александровича Корфа». На просьбу местного земства министерство народного просвещения в январе 1885 г. ответило категорическим отказом, выслав решение следующего содержания: «Ходатайство по изъяснительному предмету отклонить».

Узнав о юридических и финансовых трудностях с открытием школы, дочери Николая Александровичи обратились в Мариупольскую земскую управу с заявлением: «Мы, дети, согласны отдать управе в дар 25-30 десятин земли, чтобы школа имени покойного отда нашего была открыта». И снова из Санкт-Петербурга пришёл отрицательный ответ: «Не представляется достаточных оснований». Лишь в 1895 г. Нескучненская школа «имени ревнителя народного образования Н. А. Корфа» начала свою работу. После 1917 г. в её помещении была открыта одна из первых на юге Донецкой области семилетняя школа крестьянской молодёжи [50, с. 113].

В истории отечественного школьного образования, по всей вероятности, нет другого такого человека, педагогическая деятельность которого продолжалась бы так недолго, и который бы внёс в течение этого краткого, фактически пятилетнего, периода такой значительный вклад в подъём российского просвещения, в теорию и методику педагогики, в дело подготовки учительских кадров. Он явился создателем нового типа трёхлетней народной земской школы. По пособиям Н. А. Корфа учились и взрослые, и дети.

## **II. ПРОГРЕССИВНЫЕ РОССИЙСКИЕ ДЕЯТЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В.**

## **ІІ.І. Н. И. Пирогов: «Быть счастливым счастьем других»**

«Все готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми» (Н. И. Пирогов)

«Н. И. Пирогов служил не лицу, а делу, своему Отечеству, своей науке» (А. И. Герцен)

Едва ли в нашей стране найдётся человек, которому бы не было известно имя славного сына России Николая Ивановича Пирогова. Своими великими деяниями Пирогов обессмертил своё имя, вошёл в мировую и отечественную историю как один из самых выдающихся учёных.

Н. И. Пирогов родился 13 (25) ноября 1810 г. в Москве в семье небогатого интендантского чиновника. Впоследствии Н. И. Пирогов тепло вспоминал своё детство и в особенности своих первых наставниц, — няню Екатерину Михайловну и служанку Прасковью Кирилловну. Неграмотная крестьянка Прасковья Кирилловна обладала хорошей памятью, умела сочинять сказки. Эти сказки Пирогов запомнил на всю жизнь и рассказывал потом своим детям [93, с. 29]. В дом приглашались учителя. «Ранг» таких домашних учителей зависел от материальных возможностей родителей. Юного Пирогова на дому обучали студенты Московского университета.

В 12 лет его определили в лучший московский частный пансион В. С. Кряжева, где юный Пирогов обучался в течение двух лет, но потом был вынужден уйти из-за недостатка средств.

Семья бедствовала, что и неудивительно: мать Н. Пирогова, вышедшая замуж пятнадцати лет, имела четырнадцать детей; Николай был по счёту тринадцатым [97, с. 214]. Полученных в пансионе знаний, особенно по геометрии, русскому и французскому языкам, оказалось достаточно, чтобы по совету друга семьи, декана медицинского факультета Московского университета профессора Ефима Осиповича Мухина (1766—1850) поступить в университет. Когда 24 сентября 1824 г. Пирогов, блестяще сдав вступительные экзамены, стал студентом, ему ещё не было... 14 лет. Спустя четыре года он окончил университет в звании «лекаря первого отделения», и был направлен в числе лучших воспитанников на два года для подготовки к профес-

сорской деятельности по хирургии и повивальному искусству в Дерптский профессорский институт.

В течение пяти лет Н. И. Пирогов работал там под руководством профессора Ивана Филипповича Мейера (1786–1858), сразу же обратившего внимание на его незаурядные способности к научной и практической деятельности, и на необыкновенную работоспособность молодого хирурга [92, с. 56].

В декабре 1829 г. Н. И. Пирогов получает золотую медаль на конкурсе за сочинение «Что наблюдается при операциях перевязки больших артерий?». В эти годы он уделял много внимания изучению анатомии, практиковался в хирургии, а в 1832 г. на медицинском факультете Дерптского института защитил докторскую диссертацию, впоследствии опубликованную в Германии отдельной книгой.

С мая 1833 г. в течение трёх лет вместе с группой молодых учёных-медиков Пирогов находился в Германии, где осваивал методику работы немецких коллег. С 1836 г. Н. И. Пирогов работал профессором по кафедре хирургии медицинского факультета в Дерпте, заняв место ушедшего в отставку И. Ф. Мейера, а с февраля 1841 г. жил в Санкт-Петербурге, где получил кафедру хирургии в Медико-хирургической академии.

Чтение лекций и ведение практических занятий он всегда успешно совмещал с научной деятельностью; он видел в слиянии теории и практики залог успешной преподавательской деятельности, а также приобретения авторитета среди студентов.

Пирогов считал, что лекции, которые тогда являлись едва ли не единственным методом преподавания в высшей школе, представляют педагогический и научный интерес лишь в двух случаях: тогда, когда преподавателем излагается новая научная идея, еще не получившая отражение в литературе и одному ему известная, и тогда, когда преподаватель владеет особенным даром слова. В первом случае лекции служат мощным средством в руках истинных «двигателей» науки для устного изложения новых теорий; они возбуждают интерес к научному творчеству и обогащают знания студентов в области данной науки. Во втором случае благодаря своей яркой форме лекции содействуют повышению интереса к науке, делают её содержание более доходчивым. В лекционном же пересказе того, что написано в учебнике, Пирогов не видел никакого смысла. С большей пользой преподаватель мог бы употребить своё время на составление руководств, монографий и на «разговорное» объяснение того, что действительно должно быть уяснено, писал он в работе «Чего мы желаем?» [75, с. 139].

Н. И. Пирогов неизменно отстаивал требование, чтобы каждый профессор обладал как можно более высокими научными и нравственными достоинствами. Поэтому он решительно выступал против замещения профессорских вакансий лицами, не обладавшими, по его мнению, необходимыми качествами, за что подвергался нападкам и оскорблениям, в частности, со стороны печально известного журналиста Ф. В. Булгарина (1789–1859), возглавлявшего травлю ещё Пушкина, а затем и Гоголя, Белинского, Некрасова.

Пятнадцать лет работы Н. И. Пирогова в Санкт-Петербургской медико-хирургической академии были годами расцвета его таланта как учёного, хирурга, преподавателя. Всемирную известность принесли ему написанные в эти годы такие научные труды как «Полный курс прикладной анатомии человеческого тела...» (12 выпусков, 1843—1848), «Патологическая анатомия азиатской холеры» (1849), «Топографическая иллюстрированная анатомия...» (В 4 т., 1851—1859). Он удостаивается «полных» Демидовских премий Императорской Академии наук.

В январе 1847 г. избирается членом-корреспондентом Академии наук по биологическому отделению, а 20 апреля того же года утверждается в звании академика медико-хирургической академии.

По зову сердца Н. И. Пирогов прощается с благополучной и обеспеченной жизнью и отправляется в Севастополь, в самое пекло Крымской войны во главе впервые в мире организованной общины сестёр милосердия для оказания помощи больным и раненым. Там он ежедневно, до полного физического изнеможения оказывает больным и раненым медицинскую помощь. При этом Пирогов и его коллеги постоянно находятся, по существу, на передовой, подвергают смертельной опасности свои жизни, рискуя немногим менее солдат, ходивших в атаку. Участие Н. И. Пирогова в Севастопольской обороне принесло ему известность родоначальника военно-полевой хирургии, славу замечательного отважного человека, – патриота России. Горько было осознавать ему порочность общественно-политической и военной системы России, полностью «расписавшейся» в своей беспомощности перед лицом неприятеля, потенциально намного более слабого. В письмах к жене А. А. Пироговой (урожд. Бистром) он отмечает грубые ошибки, нерешительность, бессмыслицу, царившие в руководящих военных кругах. Он пишет о том, что штабы состоят из «ничтожных людей», ошибки и недальновидность которых усугубляют тяжёлое положение армии и приносят новые жертвы и страдания

солдатам и мирному населению. Но, разумеется, в истории Крымской войны остались лучшие, — адмиралы Корнилов и Нахимов, матрос Фёдор Кошка, сам Пирогов, деяния и подвиги которых обессмертили Л. Толстой, М. Филиппов и другие писатели.

После окончания Крымской войны Пирогов возвращается в Санкт-Петербург, и 4 января 1856 г. подаёт рапорт о своём уходе из Академии, мотивируя это расстройством здоровья и домашними обстоятельствами. В июле 1856 г. был подписан указ о его освобождении от должности. Как раз в эти дни в июльской книжке журнала «Морской сборник» была напечатана первая педагогическая статья Н. И. Пирогова «Вопросы жизни», которая, по существу, знаменовала собой новый этап в развитии педагогической мысли в России. Пожалуй, не было в России во второй половине XIX в. сколько-нибудь заметного педагога, на научное и журнально-публицистическое творчество которого не оказала бы влияние эта небольшая по объёму статья. С выходом её в свет на авансцене педагогической мысли в России появилась новая крупная личность, — Н. И. Пирогов.

В самом начале своей статьи Пирогов приводит разговор двух лиц: «К чему вы готовите вашего сына?», – кто-то спросил меня. «Быть человеком», - отвечал я. «Разве вы не знаете, - сказал спросивший, что людей собственно нет на свете; это одно отвлечение, вовсе не нужное для нашего общества. Нам необходимы негоцианты, солдаты, механики, моряки, врачи, юристы, а не люди». «Правда это или нет?», - вопрошает Н. И. Пирогов [67, с. 29]. В самом деле, что важнее, - сначала готовить к школе будущего чиновника, учителя, военного и т. д., либо обращать главное внимание на развитие общечеловеческих начал в юном человеке? С позиций сегодняшнего дня в общем виде ответить на этот вопрос не так уж и сложно. Разумеется, в основе формирования личности лежит идея общего развития, и лишь затем взрослые выявляют индивидуальные склонности детей, постепенно готовят их к выбору профессии. Во времена же Пирогова, когда школа была сословной и классовой, а родительская погоня за узкопрактическими выгодами школьного учения поощрялась официальными кругами, его призыв к общечеловеческому в воспитании и обучении, выдвижение им задачи «подготовки человека» были чем-то новым.

Ещё до Пирогова эту идею, – «быть человеком!», – вынашивал В. Г. Белинский, но у «неистового Виссариона» она носила общий, скорее философский и риторический характер (В значении «быть сы-

ном Отечества!»). Пирогов же поставил её во главу всего дела современной подготовки подрастающего поколения, как краеугольный камень воспитания и обучения, как вопрос жизни! Выражая свой протест против ранней специализации, присущей школам того времени, Н. И. Пирогов призывал не спешить «с вашей прикладной реальностью». «Дайте созреть и окрепнуть внутреннему человеку, – говорил он, – наружный успеет ещё действовать; он, выходя позже, но управляемый внутренним, будет, может быть, не так ловок, не так сговорчив и уклончив, как воспитанник реальных школ; но зато на него можно будет вернее положиться; он не за своё не возьмётся. Дайте выработаться и развиться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, – у вас будут люди и граждане» [67, с. 37].

Это вовсе не означало, что Пирогов предлагал закрыть реальные и профессиональные школы. Нет, он восставал лишь против того, что, по его выражению, родители самоуправно распоряжаются участью детей, назначая их, едва выползших из колыбели, туда, где по разным соображениям и расчётам им предстоит более выгодная карьера. Все готовящиеся быть полезными гражданами, должны сначала научиться быть людьми, убеждал Н. И. Пирогов, а «поэтому все до известного периода жизни, в котором ясно обозначаются их склонности и таланты, должны пользоваться плодами одного и того же нравственно-научного просвещения» [67, с. 39], то есть получить общее для всех воспитание и образование. Это удобно как для правительства, поскольку все воспитанники до определённого возраста будут воспитываться, руководимые общим для них направлением, в одном духе, и воспитание будет находиться в одних руках, так и для воспитанников, потому что все воспитанники до вступления их в число взрослых граждан будут дружно пользоваться одинаковыми правами и одинаковыми выгодами воспитания.

Итак, сначала необходимо дать ребёнку общее развитие и воспитание, а уж затем, — специальную подготовку. К этой идее Пирогов в дальнейшем неоднократно возвращался в своей научно-теоретической и практической деятельности.

Первая проба пера на поприще педагогической журналистики оказалась успешной. Пирогов сразу заявил о себе как о талантливом учёном-педагоге. Вскоре после выхода статьи, 3 сентября 1856 г. он, столь неожиданно и ярко заявивший о своих педагогических устрем-

лениях, был назначен попечителем Одесского учебного округа, и уже 27 сентября он выехал к месту своей новой службы.

На этом, по существу, завершилась медицинская служба Н. И. Пирогова и началась педагогическая деятельность.

Назначение на эту должность известного учёного, умеренного либерала, взгляды которого находили понимание у демократически-прогрессивной части общества, и одновременно устраивавшего консервативно-охранительскую его часть, должно было, по мысли царских чиновников, продемонстрировать намерение властей идти на определённые уступки общественному мнению, выражавшему недовольство сословно-крепостнической системой воспитания.

Правительство было уверено, что став попечителем учебного округа, Н. И. Пирогов не решится на какие-то радикальные меры, не согласующиеся с правительственной политикой в области просвещения. В своей административно-педагогической деятельности в должности попечителя Одесского учебного округа Пирогов уделял главное внимание улучшению организации учебно-воспитательной работы в школах, распространению грамотности в народе. Он много ездил по школам округа, постоянно встречался с учителями, директорами и учащимися, студентами и профессорами, посещал занятия. На заседаниях педагогических советов и в беседах с педагогами он рекомендовал им обмениваться опытом, изучать и применять достижения лучших учителей.

Обобщая опыт передовых школ и преподавателей, он давал указания в распространявшихся по учебным округам циркулярах, выполнение которых Николай Иванович строго контролировал. Письма, указания и распоряжения Н. И. Пирогова полны заботы об учителе, его материальном положении, о надлежащем оснащении учебного процесса. 30 октября 1856 г. он пишет «Предложение совету Ришельевского лицея», в котором просит дать ему сведения о том, кто из преподавателей лицея имеет сочинения, то есть опубликованные статьи, материалы и т. п. по преподаваемому предмету с целью их материального поощрения и оказания помощи по дальнейшему опубликованию их работ; нет ли в лицее таких преподавателей, которые желали продолжить своё образование на научном поприще; нет ли недостатка в книгах и учебных пособиях для лицеистской библиотеки и каких именно книг недостаёт.

В письме к министру народного просвещения А. С. Норову от 10 ноября 1856 г. он поднимает вопрос о тяжёлом материальном по-

ложении преподавателей этого лицея, и просит его дать указание об отмене запрещения преподавателям держать пансионеров и давать частные уроки [70].

Вопрос о материальном положении учительства поднимался Пироговым не раз, в частности, в статьях «О порядке проведения частных уроков» (1857), «Об учреждении отделений для усиления изучения иностранных языков при гимназии Ришельевского лицея» (1857), «Чего мы желаем?», «Взгляд на общий устав наших университетов» (1861) и др.

20 января 1857 г. он пишет докладную записку министру А. С. Норову «О ходе просвещения в Новороссийском крае и о вопиющей необходимости преобразования учебных заведений» [71], в которой он ставит ряд вопросов, например, о необходимости установления связи общего и специального образования; о недостатках в постановке образования в учебных заведениях округа; о формализме в оценке знаний учащихся; о вреде разделения учебных предметов на главные и второстепенные; о многопредметности, ведущей к перегрузке учащихся; о нежелательности разделения гимназического курса на два разряда; о плохом состоянии учебного оборудования, что негативно сказывалось на уровне преподавания; о необходимости преобразования Ришельевского лицея в университет. Эта докладная записка в определённой степени способствовала тому, что спустя шесть лет лицей действительно был преобразован в университет.

Н. И. Пирогов был горячим сторонником физического воспитания учащихся. Он высказывался за открытие Санкт-Петербургского гимнастического института. Такой институт был открыт позднее, уже после смерти Пирогова. Он ходатайствовал перед министром об отмене в гимназиях «военной маршировки», введённой в период николаевской реакции в 1850 г., и добился своего. Вместо отупляющей муштры в гимназиях округа было введено преподавание гимнастики.

Он был крайне не удовлетворен состоянием специальной подготовки учителей. Этому было своё объяснение: никого из учителей к выполнению профессиональных обязанностей специально не готовили. Пирогов пишет проект создания педагогической семинарии при Ришельевском лицее. Спустя год, в 1858 г., уже работая в Киеве, он пишет проект педагогической семинарии при университете Святого Владимира. Это были первые проекты создания в России специальных педагогических учебных заведений. Эти идеи по созданию педагогической семинарии были подхвачены Ушинским, представившим в министерство свой проект в 1860 г.

В своих проектах Н. И. Пирогов справедливо отмечал, что невозможно ожидать успеха в деле обучения, если это дело поручают людям, не получившим специального педагогического образования. Он считал, что педагогическая семинария должна готовить учителей трёх разрядов: для приходских училищ, уездных училищ и гимназий. У каждой из категорий обучающихся должны быть свои программы и сроки обучения, свой уровень требований. Он ставил также вопрос о правах семинаристов, о стипендиях. Всё это было ново и необычно для того времени.

В период работы в Одессе в 1858 г. Н. И. Пироговым были написаны две статьи, которые вызвали широкий резонанс в общественно-педагогических кругах. В первой из них («Быть и казаться») он поднимает проблему нравственного воспитания детей, предостерегает от угрозы развития в них притворства, неискренности, тщеславия и других негативных качеств. Поводом к написанию статьи послужила просьба учащихся 2-й одесской гимназии разрешить им выступать в публичном театре. Н. И. Пирогов разрешил им это, «но совесть моя, – писал он в статье, – этим не успокоилась» [66, с. 91]. У него возникли сомнения, правильно ли он поступил, дав такое разрешение. «Разве удачно разыграть роль, принять подготовленную позу, суметь сделать удачный жест и живо выразить миной поддельное чувство, разве всё это не есть школа лжи и притворства?», – размышлял педагог [66, с. 91]. «И не выходя на театральную сцену, – без того, на одной сцене жизни, – он (ребёнок. –  $B. \Pi$ .) скоро научится лучше казаться, чем быть [66, с. 93]. Таким же «театром» Н. И. Пирогов называл публичные экзамены.

«К вам, матери семейств, относится преимущественно мой совет! Вместо того, чтобы посылать детей на театральную и бальную сцену, ступайте сами за кулисы детской жизни! Наблюдайте отсюда за их первым лепетом и первыми движениями души» [66, с. 97], — советовал педагог. Трудно возразить против последнего совета. Но непонятно, чем же так провинился перед нравственностью театр, возвышающее и облагораживающее воздействие которого общеизвестно. Впоследствии другой замечательный педагог Н. Ф. Бунаков на практике докажет наличие огромных воспитательных возможностей, заложенных в театре, в детской художественной самодеятельности. Тем не менее, К. Д. Ушинский поддержал Пирогова, высоко оценил основные положения его статьи в своей работе «Педагогические сочинения Н. И. Пирогова».

Поводом для написания статьи «Нужно ли сечь детей и сечь в присутствии других детей?», ставшей достаточно заметным событием в журнально-педагогической полемике тех лет, послужила переписка Н. И. Пирогова с директором Херсонской гимназии. Пирогову стало известно, что в гимназии применяются телесные наказания, в том числе в присутствии других лиц. Он указал директору и совету гимназии на недопустимость и безнравственность практики применения телесных наказаний. Директор и совет гимназии в ответном письме выступили против замечаний Пирогова: мол, все секут. И тогда Пирогов написал статью, в которой выразил своё, сугубо отрицательное отношение к физическим наказаниям. Пирогов указывал, что сечённые розгой дети, теряют страх и стыд перед наказанием: «Розга – слишком грубый и насильственный инструмент для возбуждения стыда. А чувство стыда это такой нежный, оранжерейный цветок, который разом завянет, когда побывает в грубых руках. Розга вселяет страх, это правда, но не исправительный, не надёжный, а прикрывающий только внутреннюю порчу. Она исправляет только слабодушного, которого исправили бы и другие средства, менее опасные» [68, с. 104].

Тема наказания детей получила в дальнейшем продолжение в педагогической деятельности Н. И. Пирогова. Спустя год, работая уже в Киеве, он пишет «Правила о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа». Он указывает, что в деле воспитания всегда более или менее преобладает одно из трёх начал: призвание, администрация и спекуляция. По призванию воспитывают детей только некоторые родители и педагоги, хотя призвание должно бы быть господствующим началом воспитания. В учебных заведениях господствует административное начало, ориентирующееся на предписания и постановления начальства. В большей части частных школ и пансионов господствует спекуляция, то есть то, что приносит самому хозяину больше выгоды.

Тем не менее, какими бы ни были изначальные педагогические установки, педагоги всегда вынуждены сообразовываться с темпераментом и способностями воспитанников.

Деятельность учителей регламентируется уставами, инструкциями и циркулярами. Не должна ли школьная жизнь и самих детей быть подчинена особым правилам, за нарушение которых может быть положено наказание? В статье предлагался целый кодекс наказаний с подробным указанием, за какой проступок какое должно следовать наказание.

К проступкам учащихся Н. И. Пирогов относил нарушение прав собственности (кража, порча вещей), нарушение прав личности, – собственной и посторонней (курение, употребление спиртных напитков, разврат, картёжная игра, хулиганство, ложь), нарушение учебно-административных правил школы (лень, опоздание, прогулы, ослушание учителя, кощунство, нарушение церковных обрядов).

Далее он классифицирует наказания, подразделяет их на нравственные (выговор, стояние в углу, штрафной билет, «чёрная доска») и физические (лишение пищи, арест, обязательная работа с «обыкновенной» пищей или на хлебе и воде, карцер, выговор с угрозой исключения для высших и с угрозой наказания розгами для трёх низших классов, перевод в низший класс, лишение освобождения от платы за обучение, лишение «казённости содержания») и высший разряд наказаний (временное или полное исключение с оповещением директоров всех учебных заведений округа).

При установке меры наказания Н. И. Пирогов советовал учитывать обстоятельства, усиливающие степень проступка (умысел, инициатива, повторность и т. п.), облегчающие его (неумышленность, легкомыслие, доброе намерение плохого поступка, добровольное признание, раскаяние, простое участие, неосторожность, малолетство, болезнь, темперамент, дурное влияние) или вовсе освобождающие ребёнка от наказания (доказанная случайность проступка, вынужденная оборона, врождённые физические недостатки). Далее им излагалась подробная методика наложения наказания, характеристика действий должностных лиц при определении меры наказания, организация «совестного» суда товарищей.

Мнение директоров гимназий Киевского учебного округа по вопросу о применении телесных наказаний разделились. Н. И. Пирогов организовал специальный комитет для решения этого вопроса, на заседании которого его точку зрения о недопустимости телесных наказаний поддержало меньшинство членов комитета. Он был вынужден подчиниться мнению большинства, и согласиться с тем, что применение телесных наказаний не отменяется полностью, а лишь значительно ограничивается сфера их применения. Следствием этого решения и стали вышеназванные «Правила...».

Консервативность статьи Пирогова настолько очевидна, что, к примеру, составители сборника «Избранные педагогические сочинения» Н. И. Пирогова, вышедшего в серии «Педагогическая библиотека» в 1985 г., включили в него только часть её, а именно лишь те из-

влечения, где отражены его прогрессивные взгляды, и «обрывали» его мысли на полуслове, как только его взгляды становились «неудобными» с точки зрения современного понимания наказаний. При этом скромно указывалось, что статья «печатается в сокращении».

Непоследовательность Пирогова в вопросе о наказаниях детей была осуждена Н. А. Добролюбовым в статье «Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами» [31, с. 596-623].

На страницах печати возникла полемика между сторонниками и противниками телесных наказаний. Спустя год Н. И. Пирогов выступил в печати с «Отчётом о следствиях введения по Киевскому учебному округу правил о проступках и наказаниях учеников гимназии». В нём он с горькой иронией писал о «наших мечтателях», которые де «хотят удивить крайностью убеждений, идеальностью взглядов, тонкостью логического анализа». «Всё крайнее, высокое и недостижимое уже давно высказано о воспитании, - писал Пирогов. - Нам ли обманывать себя мечтою идеального воспитания, которое и не у нас недостижимо? Вправе ли мы требовать от наших педагогов высокого призвания, опыта жизни, самоотвержения, христианской любви и трудного искусства индивидуализировать? Откуда могут взяться вдруг у нас такие личности? Кто вёл, кто приготовлял их этим путём?» [69, с. 250]. В 1861 г. появилась новая статья Н. А. Добролюбова «От дождя да в воду» [32], где он уже был вынужден оправдываться в ответ на якобы необоснованные обвинения в адрес Пирогова. Добролюбов в своей статье пояснил, что он выступил не лично против Пирогова, которого считает честным и правдивым человеком; он осуждает Пирогова за измену ранее им же самим провозглашённым принципам. Последовал новый ответ Пирогова, в котором он ещё раз пояснил, что он, в принципе, против телесных наказаний, но был вынужден подчиниться мнению большинства своих коллег.

Либеральная деятельность Пирогова в Одессе вызывала недовольство реакционного чиновничества. Повод для его удаления вскоре нашёлся. По ходатайству Н. И. Пирогова в ведение Ришельевского лицея было передано издание газеты «Одесский вестник», в которой сразу же утвердилось либеральное направление. Особенно остро обсуждался в газете наболевший крестьянский вопрос. Это пришлось не по нраву генерал-губернатору А. Г. Строганову, который завёл по этому поводу переписку с министерством народного просвещения. Жалобы на газету стали писать и другие влиятельные лица.

В итоге, приказом министра Е. П. Ковалевского от 11 июля 1858 г. Пирогов был освобождён от занимаемой должности, а газета

была изъята из ведения лицея. Однако учитывая энергичную деятельность Н. И. Пирогова в деле просвещения, его огромный авторитет, а также то обстоятельство, что ничего особенно предосудительного с точки зрения царского правительства в его статьях и поступках не было, решено было назначить его в Киев на ту же, что и в Одессе, должность.

И в Киеве деятельность Н. И. Пирогова протекала не менее интенсивно. Он преобразовывал работу педсоветов гимназий и уездных училищ. Запрашивал протоколы их заседаний, анализировал их, и наиболее интересные печатал полностью или в изложении в «Циркулярах по управлению Киевским учебным округом», который вскоре стал популярным и интересным ежемесячным педагогическим журналом.

Верный своей идее повышения уровня подготовленности учительских кадров он учредил педагогическую семинарию при Киевском университете по шести предметам гимназического курса, добился участия профессоров университета в преподавательской деятельности в гимназиях, организовал конкурсы и «испытания» на замещение вакантных учительских должностей и получение младшими учителями должностей старшего учителя на право преподавания в различных учебных заведениях на дому.

Н. И. Пирогов всегда поддерживал принцип коллегиальности. Поэтому он создал совет при попечителе, комитеты для обсуждения сложных административных и педагогических вопросов. На этих комитетах принимались «Правила о проступках и наказаниях учеников...», «Правила для студентов Киевского университета», «Правила о переводных экзаменах», различные циркуляры и т. п.

В киевский период своей деятельности Пирогов уделял много внимания литературно-педагогической работе. В своих статьях «Мысли и замечания о проекте устава училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения» (1860), «Замечания на отчёты морских учебных заведений за 1858 год» (1860) и в написанной несколько позднее, но по содержанию примыкавшей к ним работе «Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ» (1862) Н. И. Пирогов анализирует структуру и содержание школьной системы, настаивает на исключении из неё сословных и национальных ограничений, препятствий организационного и образовательного характера (например, незнание латинского и греческого языков при

поступлении в гимназию) на пути тех, кто обладает желанием и способностями учиться, но не имеет материальных возможностей для получения образования.

Последнее замечание весьма примечательно. Пирогов, будучи по своим политическим взглядам весьма умеренным либералом, составной частью идеала человека считал его умение устоять от соблазнов революционной борьбы, от попыток коренным образом изменить существующий общественный строй, который, по его мнению, должен быть предоставлен «времени и Промыслу». Он не возражал против классовой школы, основное, а по существу и единственное предварительное требование которой, — плата за обучение. Оставаясь реалистом, он понимал, что современное состояние общественной жизни не может предложить иного решения вопроса о доступности и недоступности образования.

Для воспитания «истинного» человека Н. И. Пирогов предлагал устранить разнобой в типах школ и создать систему единой школы, которая бы включала ряд ступеней, неразрывно связанных между собой. Он справедливо считал, что следовало устранить многопредметность в учебных планах, внедрять две линии общего образования, – гуманитарную (классическую) и реальную.

Систему образования он представлял следующим образом. Вначале все дети без различия материального положения и сословий проходят единую первую ступень образования, — элементарную школу. В ней два класса, в каждом из которых дети обучаются по одному году. В них преподаются Закон Божий (молитвы, главные постулаты вероучения и священная история в кратких пересказах), чтение, письмо, арифметика, включающая четыре действия. Кроме того, с детьми проводятся специальные уроки наглядного обучения, цель которых — ознакомление с окружающим миром.

По окончании элементарной школы происходит деление детей на обучающихся в классической и реальной прогимназиях. В каждом из видов прогимназий четыре класса, с годичным сроком обучения в каждом классе. В реальной прогимназии изучаются Закон Божий (катехизис, священная история, «Евангелие» и «Апостол», литургия), русский язык, арифметика, алгебра, геометрия, география, история (в биографических очерках), естествоведение, два новых языка, черчение. В классической прогимназии изучаются один новый язык, латынь (с третьего класса) и греческий язык (с четвёртого класса). На изучение каждого из древних языков отводилось по 6 часов в неделю.

Русский язык должен был преподаваться в классической прогимназии 5, а в реальной, — 4 часа в неделю. Начала природоведения и географии должны изучаться в реальных прогимназиях во всех классах, а в классических — только в первых двух.

Выпускники элементарной школы получали бы при этом возможность выбирать направление своего дальнейшего обучения. Закончивший реальную прогимназию продолжал бы образование в реальной гимназии, выпускники классической прогимназии — в гимназии классической. Если же по окончании прогимназии ученики захотели бы поменять профиль обучения, препятствий бы не возникло: требовалось только сдать экзамены по несовпадающим предметам и темам.

В гимназиях, по мысли Н. И. Пирогова, различия в учебных планах должны были становиться очень заметными. Классическая гимназия должна предлагать учащимся, — считал педагог, — прежде всего, классические языки и русский язык, математику и историю. Напротив, в реальной гимназии вовсе не предусматривалось изучение латыни и греческого, намного меньше отводилось времени на изучение русской филологии и истории, а главным предметом становилось естествознание, которого вообще не было в учебном плане классической гимназии.

Для классических гимназий Н. И. Пирогов предлагал четырёх или пятилетний срок обучения, а их главной целью ставил подготовку в университет. Основное назначение реальных гимназий он видел в подготовке к практической деятельности. Тем самым, он отдавал явное преимущество классической гимназии, был ревностным сторонником преподавания древних языков. В этой защите классического образования он сильно расходился во взглядах с виднейшими представителями отечественной педагогики середины и второй половины XIX в. (К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, В. И. Водовозов, Н. Ф. Бунаков и др.), которые видели в насаждении мёртвых языков орудие классовой селекции в образовании. Но не надо при этом забывать, что у Пирогова, как у врача, был свой, можно сказать, профессиональный подход к рассмотрению этого вопроса. Будучи крупнейшим специалистом в области медицины, он в своей научной и практической деятельности постоянно убеждался в полезности латыни, На этом языке им был написан ряд крупных трудов. Но то, что было хорошо для такого научного светила, каким был Н. И. Пирогов, могло не оказаться подходящим для огромного количества российских школьников. Тем более, что и в науке латынь в тот период утрачивала свою монополию. Всё большую значимость приобретали новые языки, – английский, немецкий и французский, а усилиями таких учёных, как Н. И. Пирогов, ещё и русский язык.

Планируя две линии школ (классическую и реальную) и несколько ступеней, Н. И. Пирогов считал, что необходимо таким образом организовать обучение на каждой ступени, чтобы она давала какой-то законченный круг знаний, и одновременно служила бы основанием для следующей ступени обучения.

Эта идея концентризма в организации школьной системы была очень важна, ибо было очевидно, что ещё в течение достаточно продолжительного времени не удастся всем детям давать среднее образование. Школьная система, по Пирогову, устраняла тупиковые школы, открывала возможности для перехода из одного типа школы, создавала предпосылки для ликвидации многопредметности, была научно обоснованной, стройной и логичной.

Однако ясно выраженная Пироговым позиция предпочтения классического образования перед реальным вызвала возражения ряда прогрессивных деятелей того времени, в частности, Чернышевского, Добролюбова, Ушинского и сотрудника журнала «Современник» Ф. Толля, которые видели прогресс школьного образования в создании единой общеобразовательной школы, дающей гуманитарные, реальные знания. Увы, их стремления были насколько понятны, настолько же и неосуществимы в то время.

По своей должности Н. И. Пирогов должен был требовать неукоснительного выполнения программ, уставов, инструкций и других регулятивных установлений, и он это делал. Однако будучи новатором и борцом за новую школу, он сам подвергал критике действующие программы, высказывал свои предложения по вопросу о соотношении обязательности их выполнения и свободы творчества учителя. Подвергнув анализу учебный процесс современной ему школы, он пришёл к выводу, что его эффективность зависит от таких составляющих, как свойства самой науки, качества личности и степени развития как самого ученика, так и учителя, а также от способа преподавания учебного предмета.

Главнейшим принципом обучения Н. И. Пирогов считал наглядность. Он возводил её даже в ранг школьного предмета, который «наравне с грамотой и счётностью» должен быть «одним из главных предметов элементарного учения». В классно-урочной системе он видел неисчерпаемые возможности совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Большое внимание педагог уделял использованию таких методов, как рассказ, беседа, лекция. Характер взаимоотношений учащих и учащихся при этом от класса к классу изменяется. Изменяются и методы обучения в направлении от беседы к лекции, что, к тому же, служит средством подготовки к занятиям в университете, считал Пирогов. Н. И. Пирогов отрицательно относился к существованию арифметической системы оценки знаний учащихся и предлагал свою, выражавшуюся словесно и состоявшую из трёх ступеней. Первая ступень означала недостаточный уровень знаний, вторая — достаточный, третья — «избыток знаний, желательный, но не обязательный для ученика». Некоторое время эта система использовалась в высшей школе, где ставились отметки «весьма удовлетворительно», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». Но впоследствии трёхуровневая оценка знаний студентов была сочтена недостаточно дифференцирующей их знания.

Н. И. Пирогов был противником переводных экзаменов, называл их формальностью и считал, что педсовет и директор и без каких бы то ни было экзаменов знают, можно ли переводить ученика в следующий класс или нет. Он был сторонником отмены вступительных экзаменов в университеты, полагая, что слабые, неподготовленные молодые люди отсеются сами собой. Эти идеи нашли, правда, частичное воплощение в практике работы отечественной средней и высшей школы.

Во времена Н. И. Пирогова сложилась такая ситуация, что университеты, несмотря на их незначительное количество, испытывали крайнюю нужду в подготовленных абитуриентах. Поэтому некоторыми педагогическими деятелями реакционного толка делался вывод о том, что нужно «приспособить» уровень университетского образования к возможностям выпускников гимназий, не способных при сложившемся положении дел полноценно учиться в высшей школе. А таковых «неспособных» было, по мнению Пирогова, процентов девяносто.

В статье «Чего мы желаем?» он энергично протестует против профанации высшего образования. Он отмечает: «Следует не понижать уровень университетского образования, а, напротив, возвысить уровень гимназического» [75, с. 135].

Обострение внутриполитической обстановки в стране на рубеже 1850–1860-х гг. обусловило необходимость полицейского надзора над студентами, что вызвало возмущение московских, харьковских, ка-

занских и петербургских студентов. В Киевском университете при Пирогове студенты в большей мере, нежели в других университетах, пользовались демократическими свободами; им разрешались сходки (собрания), были организованы лектории, касса взаимопомощи и т. п.

Н. И. Пирогов горячо поддержал выдвинутую студентами идею организации воскресных школ и принял активное участие в их открытии. Первая воскресная школа в России была открыта в Киеве в октябре 1859 г. в помещении Киево-Подольского уездного дворянского училища. Руководителем учебной части школы был профессор истории университета П. В. Павлов. Пирогов добился разрешения на сбор средств в пользу воскресных школ, всячески отстаивал их от посягательств властей, не без оснований относившихся к ним с подозрением.

При открытии воскресной школы Пирогов должен был сначала получить на это разрешение от киевского генерал-губернатора И. И. Васильчикова. Однако он поступил иначе: из опасения, что Васильчиков затянет рассмотрение этого вопроса, а то и вовсе запретит открытие таких школ, «Вашего сиятельства покорный слуга Пирогов» пишет ему 24 сентября письмо, в котором сообщает об *открытии*, и даже не одной, а даже двух школ, фактически ставя высокопоставленного чиновника перед свершившимся фактом. Этот шаг не прошёл для Пирогова бесследно. Его письмо было «отложено особо», и сыграло свою решающую роль в отставке Н. И. Пирогова.

Генерал-губернатор оказывал постоянное давление на Пирогова, требуя от него постоянного тайного полицейского надзора за студентами. Пирогов же категорически отказывался принять это требование к исполнению. В письме к И. В. Бертенсону от 27 декабря 1880 г. он писал: «Я отстаивал мой коренной принцип, по которому попечитель обязан оказывать на учащих и учащихся одно лишь нравственное влияние, и быть охранителем закона в университете, власти же желали навязать мне тайный полицейский надзор, то есть именно ослабить моё нравственное значение в глазах учащих и учащихся. Не помогли ни протесты, основанные на явных, доказывающих вред навязываемых мне функций; ни то, что в течение моего двухлетнего управления, несмотря на возбуждённое состояние умов, не было ни одной серьёзной студенческой демонстрации, беспрестанно случавшихся тогда в других университетах. ... Взяв на себя несвойственную своему призванию роль полицейского соглядатая, попечитель лишил бы себя возможности действовать своим влиянием на среду людей,

наиболее подвластных этому влиянию, и должен бы был прибегать к силе» [73, с. 435].

В письме к Э. Ф. Раден от 2 февраля 1862 г., написанном уже после своего освобождения от должности попечителя, он с грустью констатировал, что «учебные заведения могут только служить правительству барометром, указывающим большее или меньшее давление воздуха. Я знаю, что общество при таких обстоятельствах обыкновенно первое жалуется на университетские и училищные волнения. Странным остаётся всегда, что разумные люди занимаются тем, что из-за непогоды бьют по барометру, или так хотят его перестроить, чтобы он не показывал непогоды» [74, с. 412].

Е. П. Ковалевский вызвал Н. И. Пирогова и некоторых других попечителей в столицу на специальное совещание, целью проведения которого было дать указание осуществлять полицейский надзор за студентами. Но и это совещание не изменило позиции Пирогова, который по-прежнему отказывался от контактов с полицией и был слишком высок, как писал в «Колоколе» А. И. Герцен, для роли шпиона, и поэтому не мог оправдывать подлостей государственными соображениями.

Над Н. И. Пироговым сгустились тучи второй отставки. В письме к Э. Ф. Раден от 26 ноября 1860 г. он писал: «Наконец осуществилось то, что я предчувствовал... Министр народного просвещения дал мне знать, что сильная интрига очернила меня и что он не уверен в том, что ему удастся защитить меня и мой образ действий» [74, с. 411–412]. И отставка не заставила себя долго ждать. Увольнение Пирогова указом Александра I от 13 марта 1861 г. прогрессивная общественность страны встретила с возмущением, как «одно из мерзейших дел правительства» (А. И. Герцен). Мало того, правительство лишило Пирогова заслуженной им пенсии, ранее ему обещанной. Проводы Н. И. Пирогова в Одессе, и особенно в Киеве, стали настоящими манифестациями, в ходе которых студенты выразили своё уважение к любимому наставнику, и протест против его отстранения от должности.

Полны горечи слова Н. И. Пирогова в письме к И. В. Бертенсону: «Наконец, клевете удалось очернить меня, где следует, и я должен был оставить мой пост, несмотря на мою решимость и уверенность удержать необдуманный порыв учащейся молодёжи в взволнованном политическими интригами крае» [73, с. 435].

Н. И. Пирогов поселился в небольшом имении «Вишня» в Подольской губернии, ныне Винницкая область Республики Украина.

Однако вскоре его опыт и знания вновь пригодились: он был командирован за границу в качестве руководителя группы молодых учёных, готовившихся к профессорской деятельности, а также для ознакомления с постановкой дела образования за рубежом.

Он посетил около шестидесяти университетов; приобретал учебную литературу, программы, оборудование.

Свои впечатления о поездке он изложил в «Письмах из Гейдельберга». Особенный интерес представляет сравнение, которое он делает, анализируя работу российских и германских университетов: «В Германии многие науки вовсе не излагаются в целости или систематически; в России науки во всех университетах излагаются не иначе, как систематически и в полном объёме. В Германии систематические курсы наук практических, опытных, естественных сжаты, коротки, элементарны, но зато соединены всегда со множеством опытов, демонстраций и излагаются как можно нагляднее. В России эти же самые курсы при пространном изустном изложении растянуты иногда на целые годы и часто в ущерб наглядности. В Германии при самых скудных доходах многих местностей и правительств профессора опытных наук располагают всеми современными средствами для наглядного преподавания. В богатой России почти от каждого преподавателя реальных наук услышишь жалобу на недостаток и скудность средств в лабораториях, музеях и т. п.» [72, с. 394].

Удивительно, но факт: лишь в 1868 г. впервые встретились два великих русских педагога, — Н. И. Пирогов и К. Д. Ушинский, и где? — в Гейдельберге! Находясь за пределами России, Н. И. Пирогов по просьбе русских студентов, учившихся за границей, выехал в Специю (Италия) для лечения (извлечение пули) героя итальянского освободительного движения Джузеппе Гарибальди.

После выстрела Дмитрия Каракозова 17 июня 1866 г. и установившейся вследствие этого реакции педагогическая деятельность Пирогова, также, впрочем, как и целого ряда других славных педагогов, была прервана, и на этот раз окончательно. Поселившись в имении «Вишня» Н. И. Пирогов продолжил частную врачебную деятельность среди местного населения.

Во время франко-прусской войны (1870) и русско-турецкой войны (1877) по просьбе общества Красного Креста Пирогов выезжал на места сражений: в Германию, Эльзас-Лотарингию, Болгарию для организации оказания помощи раненым.

В мае 1881 г. общественность вспомнила о Николае Ивановиче. В Москве торжественно отмечалось пятидесятилетие его научной и

практической деятельности. Многие российские и зарубежные университеты, научные организации поздравили юбиляра. Он был избран почётным гражданином Москвы. Но год триумфа и признания стал и последним годом жизни учёного. Он скончался 23 ноября (5 декабря) 1881 г. Дом Пирогова в с. Вишня в настоящее время является музеем-усадьбой. Многочисленные экскурсанты могут осмотреть не только внутреннее убранство, вещи и всё то, что обычно имеется в подобных мемориальных местах, но и саркофаг с телом Николая Ивановича, бережно сохраняемым уже почти полтора века.

Педагогическое наследие Н. И. Пирогова и сейчас вызывает большой интерес, представляет немалую ценность для дела народного образования и для педагогической науки.

Его идеи об организации системы народного образования, особенно её высшего звена, о методах и организационных формах педагогической деятельности, о подготовке учителя и учёного и многие другие продолжают оставаться актуальными как в силу глубины и содержательности заложенных в них мыслей и чувств, так и по причине извечной и непреходящей актуальности самих этих идей [83, с. 118].

О значимости деятельности и наследия Н. И. Пирогова К. Д. Ушинский писал: «Есть и всегда, к счастью человечества, будут такие личности, которые будут внушать глубокое уважение, несмотря на то, соглашаемся или не соглашаемся мы с их мнениями, и авторитет этих личностей служит для того, чтобы возбудить полное внимание к тем мнениям, которые они излагают, и веру в полную искренность этих мнений. Такой именно авторитет навсегда привязан к имени Н. И. Пирогова» [136, с. 85–86].

## **II.II.** Л. Н. Толстой: «Дети смотрят на воспитателя не как на разум, а как на человека»

«Толстого более всего занимает самый психологический процесс, его формы, его законы, диалектика души» (Н. Г. Чернышевский)

Великий русский писатель, мыслитель, публицист, общественный деятель Лев Николаевич Толстой (1828–1910) много сил и времени отдавал педагогике, детям, школе.

Интерес к педагогической работе возник у молодого Толстого после оставления им в 1847 г. Казанского университета, где он изучал

арабско-турецкую словесность. Истинное же образование, так ярко проявившееся в творческой деятельности Л. Н. Толстого, он получил путём самообразования. Великий гуманист, тонкий знаток детской души Л. Толстой обратил свои силы на то, чтобы «спасти тонущих будущих Пушкиных, Остроградских, Ломоносовых, которые кишат в каждой школе» [93, с. 78], и занялся обучением крестьянских ребятишек в Яснополянской школе. Об этой школе (1849) имеются в материалах о Толстом лишь беглые упоминания.

В 1857, 1860—1861 гг. он побывал в Германии, Франции, Швейцарии, Италии, и везде, где только мог, он посещал учебные заведения, приобретал педагогическую литературу, беседовал с видными педагогами [92, с. 168]. Заключения, к которым пришёл Л. Н. Толстой были сродни тем, к которым пришли К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов и другие русские педагоги того времени. Все они отмечали явственное участие государства в делах образования, педантичность, скрупулезность в соблюдении программы, национальный дух школы. И, в то же время, они не могли не заметить национальное чванство, телесные наказания, формализм и отвлечённость преподаваемого от реальных требований жизни. Особенно негативно отнёсся Л. Н. Толстой к немецкой школе, по причине царивших там муштры, угнетения личности ребёнка.

После посещения одной из школ в Германии он записал в дневнике: «Был в школе. Ужасно. Молитва за короля, побои, всё наизусть. Напуганные, изуродованные дети».

Военная служба на Кавказе, участие в Крымской войне отвлекли его от мирных занятий, и к педагогической работе он вернулся лишь в 1859 г., когда открыл в Ясной Поляне школу для крестьянских детей. В своём дневнике, в записи, датируемой 11-23.07.1857 г. Л. Н. Толстой заметил: «Главное — сильно, явно пришло мне в голову завести у себя школу в деревне для всего околотка и целая деятельность в этом роде» [93, с. 78].

Исследователями жизни и творчества Л. Н. Толстого его дальнейшая педагогическая деятельность обычно подразделяется на три этапа: первый, — 1859—1862 гг., второй, — 1870—1876 гг., третий, — с конца 1880 г. и до конца жизни писателя.

Первый период совпал со временем большого общественного подъёма, вызванного отменой крепостного права. Свою педагогическую деятельность Толстой считал возвращением долга крестьянам. Обращаясь к образованным людям своего времени, он убеждал их в

том, что «не нам нужно учиться, а нам нужно Марфутку и Тараску выучить хоть немножко тому, что мы знаем» [97, с. 236].

Главным путём разрешения задачи просвещения крестьян Л. Н. Толстой считал открытие школ в деревнях и сёлах. Он использовал свои возможности как мирового посредника (был утверждён им 23 июня 1861 г.) для открытия школ по всему Крапивенскому уезду. Всего было открыто при его содействии свыше двадцати школ. Родители вносили плату на содержание школ в размере 50–80 коп. в месяц. Л. Н. Толстой стремился изыскивать дополнительные средства для финансирования школ и улучшения материальных условий учителей, которых он, в основном, и приглашал, для чего писал письма своим друзьям и знакомым с просьбой рекомендовать ему для школ молодых учителей из числа студентов.

К осени 1861 г. действовали Яснополянская, Головеньковская, Подосинская и несколько других школ, открытые при содействии Толстого. Работали они в соответствии с составленным самим Толстым уставом, действовавшим на территории четвёртого участка Крапивенского уезда. В уставе оговаривалась плата за обучение, включавшая первоначальный сбор для устройства школы и ежемесячную плату. Указывалось, что детей будут учить Закону Божьему, «правильному» письму, чтению гражданской и церковной печати, арифметике «на цифрах и счётах», «линейному» рисованию и церковному пению. Предусматривалась и учеба взрослых учащихся. И таковые были. Правда, их учёба продолжалась обычно недолго: учитель был один и должен был уделять внимание в равной степени всем учащимся, а начинать-то приходилось с азов. Взрослые же, обладая начатками грамотности, желали продолжать обучение и из всех предметов их интересовали только арифметика и письмо. Вместо этого приходилось взрослому мужику проводить целый день среди детей.

В статье «О свободном возникновении и развитии школ в народе» [130] Толстой описывает распорядок дня, характер и содержание работы открытых им школ. В другой статье «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы» (1861 года. – В.  $\Pi$ .) [133] он сосредоточивает своё внимание на отображении собственного опыта по обучению крестьянских детей.

В Яснополянской школе изучались следующие предметы: чтение механическое и постепенное, «писание», каллиграфия, грамматика, священная история, русская история, рисование, черчение, пение, математика, беседы из естественных наук и Закон Божий. Всего 12 предметов, что было немало для начальной школы. Учителей, помимо самого Толстого, было четверо. Школа помещалась в двухэтажном каменном доме. Учёба начиналась с восьми и длилась в течение пяти — шести часов, а затем после обеда до вечера.

- Л. Н. Толстой был сторонником так называемого свободного воспитания. «Критериум педагогики только один свобода», заявлял он. С Ж.-Ж. Руссо, справедливо считающимся основоположником этого направления в педагогике, его роднила безграничная вера в возможности ребёнка, стремление не ограничивать его свободу. Но у Руссо сам путь получения его Эмилем образования и воспитания (главным образом, посредством «педагогической робинзонады» и метода «естественных последствий»), выглядит утопическим; многие примеры явно придуманы, и не имеют ничего общего с реальной жизнью. Руссо разбудил умы, подвиг их к размышлению о сущности детской природы, но обучать и воспитывать «по Руссо», целостно применять его идеи просто невозможно. Руссо написал *роман* о воспитании. Толстой же описывал личный и своих единомышленников фактический учительский опыт, и крепко стоял на реалистических основаниях в педагогической деятельности.
- Л. Н. Толстого иногда представляют ниспровергателем педагогических традиций, нигилистом, выбравшим путь оригинальный, оправдывавший себя в Яснополянской школе, но практически неприменимый в других условиях. Однако анализ творчества Толстого показывает, что он тщательно изучал педагогическое наследие своих именитых предшественников.

В его работах постоянны ссылки на Руссо, Песталоцци и др., а, например, с Дистервегом он был даже лично знаком. Внимательно следил Толстой за творчеством российских педагогов, подробно анализировал методические работы Н. Ф. Бунакова, математика-методиста В. А. Евтушевского.

С Я. А. Коменским Толстого роднит стремление к природосообразности. Но если Коменский понимал природосообразность как необходимость следования природе вещей, то Толстой исходил из природы детей. Не детей нужно приспосабливать к особенностям учебного предмета, а наоборот, следует строить обучение исходя из особенностей детской природы. Поэтому у Толстого дети в класс ничего не несут, — ни книг, ни тетрадок. Никакого урока, ничего сделанного ребёнок не обязан помнить. Поэтому его не мучает мысль о предстоящем уроке. Он не боится школы и несёт в класс только себя, свою восприимчивую натуру и уверенность в том, что в школе нынче

будет весело так же, как вчера. Он вообще не думает об уроках до их начала.

Л. Н. Толстой умел заинтересовывать детей, пробуждать в них творчество, мыслительные способности. Характерными чертами педагогики Толстого являются также его беззаветное увлечение педагогической работой, его неустанные педагогические искания. Он считал, что каждая школа должна быть творческой педагогической лабораторией.

В школе Толстого занятия строились в форме свободных бесед учителя с детьми. Какие бы то ни было наказания и взыскания отсутствовали. Твёрдого расписания занятий не было. «По расписанию до обеда значится четыре урока, а выходит иногда три или два, и иногда совсем другие предметы. Иногда увлекутся учителя и ученики, и вместо одного часа класс продолжается три часа. Бывает, что ученики сами кричат: «Нет, ещё, ещё!» и кричат на тех, которым надоело: «Надоело, так и ступай к маленьким», – говорят они презрительно» [133, с. 137].

Дети не обязаны были ежедневно посещать школу, тем не менее, они охотно приходили в неё, и настолько заинтересовывались учёбой, что им зачастую приходилось напоминать, что пора по домам. В первой половине дня обычно были арифметика и письмо. Вечерние уроки имели «совершенно особенный от утренних характер спокойствия, мечтательности и поэтичности» [133, с. 142].

Это были преимущественно устные занятия, – рассказы учителя. Затем по группам, которые сложились в классе, дети пересказывали услышанное друг другу.

Насидевшись в помещении, дети хотят на воздух. Если И. Ф. Гербарт призывал «укрощать дикую резвость» через наказание, то Л. Н. Толстой организовал мастерскую. В его школе были также «бары» и «рек» (т. е. брусья и перекладина) для физических упражнений. Дети имели возможность вдоволь набегаться, сбросить избыток сил. Толстой был убеждён, что при правильно поставленном обучении порядок и дисциплина образуются сами собой, и дети чувствуют эту потребность порядка.

Насилие со стороны учителя употребляется вследствие поспешности и недостатка уважения к детской природе. Нужно подождать, и порядок образуется естественным образом, сам по себе.

Большое значение в нравственном, культурном развитии детей имели прогулки с учителем, с самим Львом Николаевичем. Обычно

они происходили после уроков, когда педагог провожал детей домой. Толстой стремился, насколько это представлялось возможным, вывести детей из окружавшей их в семье нищеты, разврата, грубости. Он понимал, что даже честные, добрые, либерально настроенные люди могут ему это поставить в вину, скажут: «Нехорошо! Зачем усиленно развивать их? Зачем давать им чувства и понятия, которые враждебно поставят их в своей среде? Зачем выводить их из своего быта? Хорошо будет устройство государства, когда все захотят быть мыслителями и художниками, а работать никто не станет!» [133, с. 148–149].

Отвечая своим оппонентам, Толстой говорил, что крестьянскому ребёнку «нужно то, до чего довела вас ваша жизнь, ваших десять незанятых работой поколений. Вы имели досуг писать, думать, страдать, – дайте же ему то, что вы выстрадали» [133, с. 149]. Дети должны быть введены в мир литературы, искусства, возвышенных чувств и т. д.

Толстой укорял образованное общество: «Федька не тяготится своим оборванным кафтанишком, но нравственные вопросы и сомнения мучат Федьку; а вы хотите дать ему 3 рубля, катехизис и историйку о том, как работа и смирение, которых вы сами терпеть не можете, одни полезны для человека» [133, с. 149].

Яснополянская школа была своего рода творческой лабораторией Л. Н. Толстого, в которой он опробовал различные методы обучения детей. В статье «Яснополянская школа...», которая является, можно сказать, программной, он подробнейшим образом раскрывает характер работы, своей и других педагогов с детьми, показывает особенности преподавания различных предметов, — от чтения и арифметики до пения и рисования.

О пении и рисовании скажем особо. Толстого снова мучают сомнения, и он задаёт себе вопрос: полезно ли будет для крестьянских детей, поставленных в необходимость проживать всю жизнь в заботах о насущном хлебе обучение искусству? Девяносто девять из ста на этот вопрос ответят отрицательно: им не быть художниками, им придётся пахать. Но, в то же время, считает Толстой, мы не вправе лишать крестьянских ребятишек права наслаждения искусством.

Л. Н. Толстой относился исключительно серьёзно к своей педагогической работе. Он вёл дневник школы [128], много размышлял над общими проблемами воспитания и образования, пытаясь дать точное определение основным педагогическим понятиям.

Анализ собственной учительской работы, разбор уроков своих коллег, раздумья и размышления привели Толстого к совершенно

определённым выводам относительно того, почему учение так тяжело даётся ученикам; почему проучившись несколько лет в школе, они едва разбирают буквы, и не в состоянии на практике применить знания по арифметике и письму.

Главную ошибку педагогов он видел в том, что учитель всегда невольно стремится к тому, чтобы выбрать самый удобный *для себя* способ преподавания. Чем способ преподавания удобнее для учителя, тем он неудобнее для учеников. «Только тот образ преподавания верен, которым довольны ученики», — это положение Л. Н. Толстой считал своего рода законом.

Вслед за Ж.-Ж. Руссо Л. Н. Толстой считал, что человек рождается совершенным; новорожденный представляет собой первообраз гармонии, правды, красоты и добра. Детям нужен только материал для того, чтобы развиваться гармонически и всесторонне. «Как только я дал полную свободу, перестал учить (ученика. – B.  $\Pi$ .), он написал такое поэтическое произведение, которому подобного не было в русской литературе» [129, с. 288].

Действительно, Л. Н. Толстой приводит в своей статье «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?» (1862) образец хорошего детского сочинения, подробно анализирует его и исключительно высоко оценивает его.

Мы не можем не отметить того, что великий гуманист чересчур идеализировал детскую природу и, по существу, сам себе противоречил: употребляя все свои силы на то, чтобы отыскать наиболее приемлемые методы и приёмы обучения, талантливо их применяя и описывая в своих статьях, он, в то же самое время, заявлял, что «учить и воспитывать ребёнка нельзя и бессмысленно».

Вот и в статье «Кому у кого учиться...» он приводит ряд таких приёмов, как, например, иногда во время рассматривания детских сочинений *не делать* ученикам замечаний ни об опрятности тетрадей, ни о каллиграфии, ни об орфографии, ни, главное, о постройке предложения и о логике [129, с. 288].

Не может не вызвать сомнения и совет «давать читать детям детские сочинения, и только детские сочинения предлагать за образцы, ибо детские сочинения всегда справедливее, изящнее и нравственнее сочинений взрослых» [129, с. 288]. Нетрудно предположить, что последовательная реализация этого требования привела бы к тому, что учащиеся перестали бы расти, «зациклились» бы на «детских образцах».

Следующий приём, предлагаемый Л. Н. Толстым, также противоречит вышеуказанному тезису: «Предлагать самый большой и разнообразный выбор тем, не выдумывая их собственно для детей, но предлагать темы самые серьёзные и *интересующие самого учителя* (выделено нами. – B.  $\Pi$ .) [129, с. 288]. Но «самого учителя» – взрослого человека наверняка не заинтересуют «детские сочинения и только детские сочинения», если, конечно, этот учитель сам не остановился в умственном развитии ещё в детском возрасте.

Свои педагогические взгляды Л. Н. Толстой излагал в издававшемся в 1862 г. на его средства ежемесячном педагогическом журнале «Ясная Поляна». Каждый номер журнала состоял фактически из двух книжек (выпусков): первая книжка — «Ясная поляна», школа, журнал педагогический, и вторая — «Ясная Поляна», книжка для детей, где печатались рассказы, принадлежавшие, в основном, перу самого Толстого. В качестве эпиграфа к журналу он взял слова «Думаешь подвинуть, а тебя самого толкают вперёд». Всего вышло 12 номеров журнала.

Несмотря на лестные отзывы во многих педагогических изданиях Толстой прекратил его выпуск. Причин для такого решения было несколько. Ведущие педагогические журналы, — «Учитель» и «Журнал министерства народного просвещения», — неприязненно относясь к педагогической деятельности Л. Н. Толстого в целом, предпочитали замалчивание самого факта выхода журнала. Негативный отзыв на своих страницах поместил «Современник» Н. Г. Чернышевского. При издании каждого номера возникали бесконечные цензурные придирки. Кроме того, как раз в это время Л. Н. Толстой женился, начал работу над эпопеей «Война и мир»...

И обыск, – наглый и бесцеремонный, в отсутствие Льва Николаевича, который в мае 1862 г. выехал в Самарскую губернию, в башкирские кочевья для лечения кумысом. Жандармы искали подпольную типографию, нелегальную литературу, но ничего, естественно, не нашли. Разумеется, под подозрением был не сам Толстой, а приглашённые им студенты – молодые учителя школы. Но Толстой воспринял это как личное оскорбление, ведь во время обыска жандармы подняли его личную переписку, читали его дневник и письма, не предназначенные для постороннего глаза.

В письме к своей родственнице А. А. Толстой он писал: «Народ смотрит на меня уж не как на честного человека, а как на преступника, поджигателя или делателя фальшивой монеты, который только по

плутоватости увернулся. «Что, брат? попался! будет тебе толковать нам о честности, справедливости; самого чуть не заковали». О помещиках, что и говорить. Это стон восторга» [131, с. 481–482]. Кончилось тем, что в 1862 г. Толстой прекратил работу в школе. Однако после завершения работы над романом «Война и мир», он снова стал уделять внимание вопросам образования и воспитания. В этот период своей педагогической деятельности (1870–1876) Толстой составляет «Азбуку». Она представляла собой комплекс из четырёх учебных книг для первоначального обучения детей чтению, письму, грамматике и арифметике.

В первой книге была азбука как таковая, в последующих книгах в форме рассказов содержались сведения по естествознанию, географии, физике, истории, арифметике, русскому языку. Рассказы постепенно усложнялись по мере овладения детьми навыками чтения, письма и счёта. Л. Н. Толстой с нетерпением ожидал отклики на свои пособия. Педагогическая общественность отмечала выдающиеся достоинства рассказов для детей. Что же касается собственно методов обучения грамоте и арифметике, то здесь отзывы были, в основном, отрицательные, а министерство даже отказалось рекомендовать «Азбуку» для школ. Это побудило педагога написать «Новую Азбуку» (1875), которая кардинально отличалась от первого пособия, и была самостоятельной учебной книгой. Остальные части «старой» «Азбуки» также были переработаны в отдельные учебники, - «Арифметику» и «Русские книги для чтения». Эти пособия, особенно «Новая Азбука», получили широкое признание и были одобрены как рядовыми учителями и учеными-педагогами, так и министерством.

Л. Н. Толстой возобновил занятия с крестьянскими детьми. Школа была не только его творческой лабораторией, в которой он опробовал свои методы обучения, но и душевной потребностью. В письме к С. А. Рачинскому от 5 апреля 1877 г. он писал: «Я не мог и не могу войти в школу, чтобы не испытать прямо физического беспокойства, как бы не просмотреть Ломоносова, Пушкина, Глинку, Остроградского, и как бы узнать, кому что нужно» [131, с. 495].

(Кстати, Сергей Александрович Рачинский (1833–1902) – ботаник, профессор Московского университета был одним из самых уважаемых Толстым людей. Рано уйдя в отставку, Рачинский стал сельским учителем. Именно его изобразил художник Н. Богданов-Бельский, ученик Рачинского, на известной картине «Урок счёта»).

Дом Л. Н. Толстого периодически становился чем-то вроде педагогического клуба, куда съезжались на несколько дней учителя по 10–15 человек для обмена опытом, и для того, чтобы послушать советы

Толстого, позаниматься в его библиотеке. Л. Н. Толстой с сожалением отмечал, что уровень подготовленности работающих в школе учителей невысок. Поэтому он даже хотел организовать двухгодичные педагогические курсы или учительскую семинарию («университет в лаптях»). Он разработал «Правила для педагогических курсов» [132], проделал большую подготовительную работу, получил разрешение министерства, но из-за крайне равнодушного отношения училищных советов и земских управ, направивших в общей сложности всего 12 учителей, мероприятие сорвалось и не получило дальнейшего развития.

Как член училищного совета Крапивенской уездной управы Толстой добился прибавки зарплаты учителям, проявлял заботу о снабжении школ необходимым инвентарём.

В Яснополянской школе обучение для детей было бесплатным. Почти все расходы по её содержанию нёс сам Л. Н. Толстой. Великий гуманист не считал свою деятельность чем-то вроде жертвоприношения, а только лишь как возвращение части долгов народу. Во второй половине 1870-х гг. Толстого полностью захватила работа над романом «Анна Каренина», и он вновь отошёл от практической и теоретической педагогической работы.

В 1874 г. Толстой выступил со статьей «О народном образовании», в которой он выразил взгляды патриархального крестьянства на школу. Писатель высказался за создание в каждой деревне небольшой примитивной школы грамоты, где деревенские грамотеи могли бы обучать детей чтению, письму и счёту за небольшую плату со стороны родителей детей. Размещаться такие школы могли бы в наёмной избе, приспособленном сарае или даже по очереди в домах учащихся.

При этом, по мнению Толстого, устранялась бы чиновничья опека над школами, организованными самим народом. В то же время, очевидно, что в этом случае уровень начальной школы сильно снижался, и обучение сводилось к уровню преподавания существовавших в России еще в XVI в. «мастеров грамоты», – дьячков, отставных солдат и пр.

Демократическая педагогическая печать, отдавая должное мотивам выдвижения этого проекта (необходимость всеобщего образования) отрицательно отнеслась к предложению Л. Н. Толстого; взамен была выдвинута и осуществлена идея развития сети земских школ.

Последний период педагогической деятельности Л. Н. Толстого (конец 1880-х – 1910 гг.) приходится на период, когда в мировоззрении писателя произошёл коренной перелом. Жизнь людей его круга потеряла для него смысл. Единственно настоящим делом ему представлялось всё то, что связано с жизнью трудящихся. Характерно в этом отноше-

нии его письмо к Ромену Роллану от 3—4 октября 1887 г. Молодой французский писатель спрашивал Толстого, почему он считает ручной труд одним из существенных условий истинного счастья, и нужно ли добровольно лишать себя умственной деятельности, занятий науками и искусствами, которые казались Роллану несовместимыми с ручным трудом. Главный недостаток современного общества, объяснял свою позицию Л. Н. Толстой, состоит в освобождении так называемых образованных людей от этого труда. «Никогда не поверю искренности христианских, философских и гуманитарных убеждений человека, который заставляет служанку выносить его ночной горшок. Самое простое и самое короткое нравственное правило состоит в том, чтобы как можно больше самому служить другим. Требовать от других как можно меньше и давать другим как можно больше» [131, с. 497—498].

Природа умственного труда композитора, писателя, учёного такова, что для того, чтобы плоды этого труда дошли до тех, для кого они предназначены, требуется немалое количество помощников (музыкантов, наборщиков, лаборантов и т. д.) В итоге, — делал вывод Л. Н. Толстой, — польза от них может оказаться весьма сомнительной. «А между тем, нас окружает масса дел, польза от исполнения которых несомненна, и которые всякий искренний человек не может не предпочесть тем сомнительным занятиям, о которых в нашем мире проповедуют как о самом возвышенном и самом благородном человеческом призвании» [131, с. 498].

- Л. Н. Толстой подверг острой критике в своих произведениях этого периода («Воскресение», «Смерть Ивана Ильича», «Плоды просвещения», «Власть тьмы», «Так что же нам делать?») господствующие классы, вскрывал противоречия и пороки современного ему буржуазного строя, «срывал маски» с учреждений, на которых, по его мнению, этот строй держится: церковь, суд, милитаризм, законный брак, буржуазная наука.
- Л. Н. Толстой выдвинул идею нравственной революции на основе свободного самоулучшения личности (трактат «Царство Божие вокруг нас»). Его непосредственная деятельность носит в этот период форму бесед с детьми на этические темы. Он по-прежнему поддерживает Яснополянскую школу, встречается с детьми [86].

Продолжается его обширная переписка. Только в полное собрание сочинений включено свыше десяти тысяч писем. В письме к Александру Ивановичу Дворянскому, студенту, исключённому из университета, и взявшемуся за обучение 12-летнего мальчика, Толстой высказывает своё отношение к «религиозной лжи, которая

окружает нас». С негодованием пишет он о том, что «обучая детей так называемому Закону Божию», мы совершаем страшное преступление. «Истязания, убийство, изнасилование детей ничто в сравнении с этим преступлением» [131, с. 513]. Правящим классам нужен этот обман, с ним неразрывно связана их власть, и поэтому они всегда стоят за то, чтобы этот обман производился над детьми.

Педагогическое наследие Л. Н. Толстого велико и многосторонне. Он подробно рассматривал вопросы сущности и важности народного образования в статьях «О значении народного образования», «О народном образовании», «О свободном возникновении и развитии школ в народе», «Проект устава учебных заведений», «Проект общего плана устройства народных училищ». Он выдвигал свои предложения по поводу переустройства системы просвещения народа, анализировал философские и эстетические аспекты воспитания и образования («О жизни», «Что такое искусство?»), стремился решать общепедагогические проблемы («О задачах педагогики»).

Л. Н. Толстой бичевал старую школу, возмущался господствовавшими в этой школе формализмом и муштрой, подверг острой критике немецкую педагогику и школу, протестовал против перенесения в Россию немецких школьных уставов и против чиновничьей опеки над народной школой. Он стремился создать оригинальную национальную педагогику, соответствовавшую национальным традициям русского народа [85].

В педагогических воззрениях Л. Н. Толстого главное место занимали доброта и любовь к ребёнку, уважение к его личности, умение пробуждать его творчество. Можно с разных позиций оценивать педагогическое наследие Л. Н. Толстого, соглашаться и не соглашаться с его позицией по тем или иным вопросам. Однако нельзя не признать, что педагогическое наследие великого гуманиста по праву входит в сокровищницу мировой педагогики.

## II.III. Н. Х. Вессель: «Область начального обучения есть Родина»

«Надобно нам своим умом жить; ни аглицким, ни свейским, а своим» (В. И. Костылев. «Иван Грозный»)

Прогрессивный русский педагог второй половины XIX в. Николай Христианович Вессель в настоящее время почти забыт. Между тем, его педагогическая, редакторская, писательская и журналистская деятельность, его активная гражданская позиция по вопросам образования, не раз высказывавшаяся и защищавшаяся им как в глубоких и интересных статьях, так и в кабинетах высоких министерских начальников, заслуживают того, чтобы его имя помнили, а педагогическое наследие изучали и знали те, кто связан с воспитанием и обучением подрастающего поколения.

- Н. Х. Вессель родился 22 января (3 февраля) 1834 г. в Санкт-Петербурге. Его детство прошло в деревне в Лужском уезде Санкт-Петербургской губернии в имении отца.
- Н. Х. Вессель учился в 3-й петербургской гимназии. В последние гимназические годы, а также, будучи студентом столичного университета, он постоянно на лето нанимался учителем к помещичьим «недорослям». В 1855 г. Вессель закончил отделение восточных языков филологического факультета. Кроме того, за годы учёбы он овладел немецким, французским и английским языками, что дало ему в дальнейшем возможность глубоко изучить передовую западноевропейскую литературу и выступать на различных служебных поприщах в качестве эксперта и специалиста в области теории и практики педагогики [93, с. 101].

С молодых лет глубина познаний и компетентность Н. Х. Весселя по многим вопросам снискали ему уважение со стороны коллег, а также высокопоставленных чиновников. В течение трёх лет (1856—1859) он работал наставником в доме «светлейшего» князя А. М. Горчакова, министра иностранных дел. В эти годы Н. Х. Весселя увлекают проблемы образования. Он начинает вести дневник, в который заносит не только изложение прочитанного и всего того, что он услышал в общении с такими видными государственными деятелями того времени, как Н. А. Милютин, князь В. А. Черкасский, Ю. Ф. Самарин, А. В. Головнин, но и собственные размышления по поводу организации народного просвещения [92, с. 192].

На рассмотрение А. М. Горчаковым им представлялись соображения по разным вопросам, в том числе и относительно народного образования. А. М. Горчаков положительно оценивал идеи, высказывавшиеся молодым человеком, и передавал эти предложения министру, так что вскоре Н. Х. Вессель приобрёл репутацию эксперта в области педагогики, особенно в сфере организации народного образования в России и за рубежом.

Педагогическая деятельность Н. Х. Весселя продолжалась полвека, вплоть до его смерти 3 (16) июня 1906 г. Она может быть разде-

лена на два равных по количеству лет, но совершенно не равных по значимости периода.

Первые 25 лет были наполнены интенсивной практической и теоретической работой. После ухода Н. Х. Весселя с поста редактора «Педагогического сборника» в 1882 г. заметно ощущается снижение активности его как журналиста, научного работника и педагога.

Уже в начале своей педагогической карьеры Н. Х. Вессель был включён в состав ученого комитета МНП в качестве его постоянного члена (1867–1874, 1884–1897). Он был членом совета при министре МНП (1897–1900), редактором «Журнала для воспитания». Совместно с И. И. Паульсоном в 1861–1864 гг. он был редактором журнала «Учитель», в котором им были написаны большое количество статей на актуальные педагогические темы.

В 1864 г. Н. Х. Весселя пригласили в состав педагогического комитета военного министерства. Он получил ряд заданий, направленных на осуществление идеи реорганизации системы подготовки военных кадров. В частности, ставилась задача произвести реорганизацию кадетских корпусов: устроить вместо них общеобразовательные военные гимназии и специальные военные школы, тем самым, разграничив общее и специальное образование.

Н. Х. Вессель был включён в состав педагогического комитета военно-учебных заведений, читал лекции по педагогике на открытых при 2-й петербургской военной гимназии педагогических курсах. Летом 1869 г. находился в командировке в Англии, где знакомился с устройством учебных заведений и системы образования.

Когда начальник военно-учебных заведений военного министерства Н. В. Исаков поднял вопрос об устройстве в столице, в Соляном городке, «музеума прикладных знаний», Н. Х. Вессель вошёл в состав членов комиссии для обсуждения данного вопроса, а впоследствии принял самое активное участие в организации музея военно-учебных заведений.

Н. Х. Весселю было также поручено редактировать военно-педагогический журнал под названием «Педагогический сборник» (1864—1882), цель издания которого заключалась в том, чтобы помочь педагогам военного ведомства проводить в жизнь реформу военной школы. Именно на поприще редакторства особенно ярко раскрылся талант Н. Х. Весселя. «Педагогический сборник» издавался вплоть до Октября 1917 г. Это был самый «многолетний», передовой и стабильно издававшийся российский педагогический журнал. В 1864 г.

вышли первые три книжки журнала, а в дальнейшем его издание стало ежемесячным. Его ждали, им зачитывались учителя России. Тематика журнала зачастую выходила за пределы интересов военного министерства.

Н. Х. Вессель был глубоко принципиальным человеком: когда в военном министерстве возобладала идея возвращения к кадетским корпусам, он оставил работу в журнале, поскольку считал невозможным освящать своим пером то, что противоречило его убеждениям. Журнал был вынужден прекратить обсуждение на своих страницах общественных и общепедагогических проблем, ограничившись разработкой узкометодических и воспитательных задач. Впрочем, новый редактор Алексей Николаевич Острогорский был воспитан на идеях Весселя, и стремился продолжить его курс.

Литературно-педагогическая деятельность Н. Х. Весселя осуществлялась, прежде всего, в области публицистики. Известно, что публицист всегда освещает ближайшие задачи жизни, выявляет насущные потребности и предлагает пути их осуществления.

Уже в самом начале своей карьеры в качестве главной задачи, стоявшей перед народным образованием России, Н. Х. Вессель выделил необходимость учреждения единой системы образования. Его первая статья так и называлась «О необходимости введения народной системы образования и о предварительных для этого занятиях» («Журнал для воспитания», 1859, № 10). Эту статью можно назвать программной. В дальнейшем Н. Х. Вессель многократно развивал мысли, в ней заложенные.

В качестве примера он приводит Германию, Францию, Англию, которые более трёх столетий работали над развитием систем просвещения, которые бы соответствовали менталитету и степени развития этих государств, а теперь трудятся над усовершенствованием этих систем, и над применением их частным, сословным нуждам современной народной жизни. Конечно, эти системы построены на одних общих человеческих началах, на законах развития духа и тела, которые одни и те же у всех народов. Но, тем не менее, действительное применение и развитие этих общих начал должно согласовываться с потребностями народной жизни и обусловливаться ими.

Каждый народ имеет свои нравы, свои обычаи, свой взгляд на жизнь, на свою «главную деятельность», что развивается в своей среде под влиянием окружающей природы, под влиянием своих соседей, и зависит в своём развитии от различных исторических событий и вообще от разных обстоятельств [14, с. 49].

Вот почему, делает вывод Н. Х. Вессель, Англия, Франция и Германия имеют свои особенные школы и университеты. А что же мы? Мы только подражаем и плохо перенимаем. Не изучив особенностей нашего народного развития и быта, не сознавая внутренних потребностей, мы переносим чисто внешние формы различных европейских учебных заведений в свою жизнь. Поэтому наша система образования есть ни германская, ни французская, ни, менее всего, русская. Она составлена из кусочков, и не только не сближает школу с народом, но отдаляет от него.

Отчего же наше специальное образование не приносит надлежащих плодов? – задается вопросом Н. Х. Вессель. Отвечает он на него следующим образом. Подавляющее большинство молодых людей, оканчивающих гимназию, «ощупью» выбирают себе университетский факультет. Вот и начинается после окончания университета, иронизирует Вессель, практическое применение специальных знаний по древней и восточной филологии в присутственных губернских местах. Редкий юрист попадает в министерство юстиции и т. д. Учителями же, в основном, становятся либо те, кто воспитывался за казённый счет, либо те, кто не может добыть себе на существование другим путём.

«Может ли быть тот хорошим учителем, кто принял на себя это высокое звание, и эту священную обязанность только вследствие одной крайней нужды, а не добровольно, по собственному влечению, желанию, – восклицает Н. Х. Вессель. – Учитель не по призванию, а поневоле, никогда не будет совершенствовать себя в преподаваемой им науке, ибо он ожидает только первой возможности сбросить с себя нуждою навязанное учительское звание» [14, с. 50–51]. Если же это ему не удастся, то по недостаточности своего содержания он должен будет набирать частные уроки по всем предметам, какие только представятся, и потому у него не хватит минуты свободной для увеличения и углубления своих шатких, поверхностных сведений. Он сделается учителем-ремесленником, и будет затемнять природные способности учеников, наполняя их Бог знает чем, только не дельными, последовательными знаниями» [14, с. 51].

Что же нам нужно для развития образования, с тем чтобы благие начинания не оказались тщетными? «Нам нужны наука и знание родины; а чтобы приобрести и то и другое, нам необходима народная, русская система образования, вполне соответствующая условиям нашего развития, удовлетворяющая потребностям нашей жизни» [14,

с. 51]. Дело это, кажущееся простым, на самом деле крайне сложное, особенно в смысле практической реализации. Вессель приводит слова немецкого просветителя Й. Г. Гердера, о том, что составить на бумаге устав училища можно в полчаса, но такой устав сделается оковами духа, в которых потом будешь ползти, спотыкаясь.

Идею необходимости стройной, единой и законченной системы образования Вессель неоднократно раскрывал в своих статьях, но всякий раз как бы с разных сторон. Так, в передовице журнала «Учитель» (1861, № 1), озаглавленной «От редакции», он показывает, что в России таковой системы не существует, что попытки Петра I привнести в российское общество элементы светского образования носили резко утилитарный характер (строительство кораблей, железоделательные заводы и т. д.), и, в то же время, узкоклассовый характер, — «черни» они не касались.

Общество в ту пору ещё не осознавало настоятельной потребности в образовании. На него смотрели как на никчемную диковинку. Школами даже пугали. Причём такого мнения придерживались даже в высших кругах общества. Что уж говорить о простом народе?! Иная обстановка сложилась к началу 1860-х гг., когда народные массы пришли к пониманию необходимости перестройки общественной жизни, одним из важнейших элементов которой является народная школа. Надо организовать общее образование, а на его основе внедрять специальное образование, — эта мысль всё настойчивее внедрялась в общественное сознание.

Вопросу «правильного построения народных училищ» (школ) посвящены такие статьи Н. Х. Весселя, как «Что такое народное училище и в чём состоит дело его» и «Общественное училищеведение». В первой из этих статей он определяет задачи народных училищ. Школа, по мнению Н. Х. Весселя, должна очистить, прояснить, углубить и привести в сознательный порядок те представления и понятия, которые «уже составились» в детях в их домашней жизни, и приучить их громко, ясно и правильно выражать, высказывать свои мысли.

Далее, посредством «общенаглядного обучения» школа должна сообщать новые представления, понятия, суждения и давать возможность детям самим приобретать и правильно их выражать посредством чтения, письма и счисления. Школа должна давать детям ясное понятие о человеческом предназначении, о Боге, о началах естествоведения, которое также необходимо ввести в число учебных предметов. В программу следует также ввести, что тогда было совершенно

ново, разумные систематические гимнастические упражнения и игры. Следует обучать детей пению, музыке и рисованию.

По Весселю, школа должна стать воспитательным учреждением. Таким образом, Н. Х. Вессель закладывает в программу деятельности школы три основные функции: воспитательную, образовательную и развивающую. Эти функции полностью сохраняют своё значение и поныне. Однако для того, чтобы эта триединая задача была решена, необходимо, как минимум, единое руководство школой, а отсюда единое целеполагание, единый взгляд на школу как на учреждение, посредством которого эта цель достигается. Но этого-то как раз и не было в России.

С сожалением Н. Х. Вессель констатирует, что общественные учебные заведения «подлежат» различным ведомствам. Каждое министерство, каждое главное управление имеют свои училища, причём не только специальные, но и общеобразовательные. С одной стороны, это вроде бы и неплохо, что различные ведомства принимают столь активное участие в деле просвещения народа. Но немало здесь и минусов, – разрозненность усилий этих ведомств не даёт желаемых результатов.

Между тем, средства на осуществление деятельности всех этих училищ так или иначе берутся из государственной казны. Не лучше ли бы было, чтобы система образования была единой? В самом деле, министерство юстиции имеет училища правоведения, в программу которых входят общеобразовательные и специальные предметы. В военном министерстве имеется главное управление военно-учебных заведений, в ведении которого находятся не только кадетские корпуса и военные академии, но и училища с общеобразовательными и специальными классами. В духовном православном ведомстве мы находим академии, семинарии, а также уездные и приходские училища. Народные сельские школы состоят в ведении министерства госимуществ и уделов. Наконец, имеются школы МНП. Женские учебные заведения находятся в ведомстве учреждений императрицы Марии (Мариинские женские гимназии, училища 1–3 разрядов, институты благородных девиц). Здесь перечислены (не полностью), главным образом, общеобразовательные учебные заведения. Система подчинённости специальных учебных заведений ещё сложнее.

Такая неразбериха уже на уровне начального образования приводит к анекдотическим и, вместе с тем, печальным фактам. В статье «Общественное училищеведение», полностью посвящённой рассмот-

рению вопроса о параллелизме в системе российских учебных заведений и возникающей по этой причине невероятной путанице, Н. Х. Вессель пишет: «Мы были в г. Вольске Вологодской губернии. В этом городе нет уездного училища ведомства народного просвещения, а есть удельное уездное училище при удельном приказе, в котором хотя было весьма незначительное число учеников, но городские обыватели не имели права посылать своих детей в это училище, потому что в нём могли обучаться только дети крестьян и служащих в удельном земстве. Подобные оказии, вероятно, встречаются во многих уездных городах, где нет уездных училищ МНП. В сельских и земледельческих школах министерства уделов и госимуществ имеют право обучаться только им подведомые дети, а соседних других ведомств – нет» [13, с. 107].

«Училища должны быть под рукой» [13, с. 122], — таково, по мнению Н. Х. Весселя, требование жизни. Если раньше «народ наш не заявлял никакого желания обучаться», и «могла ли возникнуть в народе потребность хоть бы в самой первоначальной грамотности при тех условиях жизни его, из которых он только что начинает выходить», то «теперь, с изданием положений 19 февраля (имеется в виду манифест об отмене крепостного права. — В.  $\Pi$ .), открылась совершенно новая жизнь для крестьян; все условия этой новой свободной жизни прямо ставят крестьянина в необходимость учиться, по крайней мере, обучаться чтению и письму» [13, с. 119–120].

Н. Х. Вессель выдвигает идею создания особых учебных заведений для подготовки учителей, — учительских институтов. Эта мысль была в то время совершенно новой. Предполагалось, что знаний, полученных в духовной семинарии, а тем более в университете или духовной академии вполне достаточно для преподавания в народном училище, гимназии, вузе. Идея Весселя об открытии специальных педагогических учебных заведений отражала потребность в более подготовленном учителе, и хотя она была реализована в полном объеме лишь спустя несколько десятилетий, уже в 1870-е гг., кое-где начали открываться педагогические учебные заведения. Так, в г. Вятке в 1872 г. было открыто «училище для распространения сельскохозяйственных и технических знаний и приготовления учителей».

Заметное место в педагогическом наследии Н. Х. Весселя занимает статья «Об основных положениях педагогики». Она не укладывается в общее русло того, что было написано им раньше. В её содержании сильно влияние педагогического творчества Ф. В. А. Ди-

стервега и А. Браубаха, — местами её содержание представляет собой изложение взглядов этих педагогов. В первой части статьи Н. Х. Вессель пытается определить «высший принцип воспитания». В качестве его показателей он выдвигает следующие: «высший принцип» не подлежит никаким доказательствам и не нуждается в них; он должен быть всеобщим положением; он может быть только один и, наконец, он должен быть «формальным положением», независимым от содержания, и пригодным для любого содержания.

Все педагогические суждения, явления, действия, – рассуждает Н. Х. Вессель, – опираются на опыт, авторитет, либо на «высший принцип». Первые два понятия нельзя рассматривать в качестве высшего принципа воспитания, ибо опыт бывает ошибочным, а авторитет, – ложным.

В качестве же «высшего принципа» он определяет естественность. Отсюда он выводит «основное педагогическое положение», – воспитывай человека в соответствии с его природой. Действительно, «принцип естественности», т. е. природосообразности, иными словами, учёта в воспитании и обучении индивидуальных и возрастных особенностей человека, является наиболее общим принципом воспитания и обучения.

В то же время, никак нельзя согласиться с утверждением, что этот принцип или какой-то другой способен заменить собой все другие принципы обучения и воспитания. Он может быть признан лишь, например, как «первый среди равных».

Крайне неубедительно «доказывается» Н. Х. Весселем его вывод о том, что «высший принцип» не нуждается в доказательстве. «Этот принцип, — заявляет педагог, — есть положение вполне всеобщее, первое и последнее основание всей педагогики. Он заключает в себе только один единственный признак, — сообразность с природой; никакое другое положение не может представить в себе менее содержания. Первое ясно само по себе. (?!— курсив наш. — В. П.). Второе уясняется из того, что мы сказали о непосредственной очевидности этого принципа» [12, с. 171].

Попытки Н. Х. Весселя и тех, кого он цитировал, установить некий «высший принцип» очень характерна именно для него, — «неистового систематика», «немца по натуре» и по происхождению. Стремление «раз и навсегда» определить «законы педагогики» неоднократно предпринимались и впоследствии. И до сих пор в современной педагогической литературе можно встретить «прейскуранты»

с перечислением неких качеств, признаков, критериев и т. п., порой занимающие несколько страниц текста, и призванные «произвести впечатление» на не слишком сведущего человека своей «скрупулёзностью» и «добросовестностью».

Куда более убедителен Н. Х. Вессель во второй части статьи, где он отходит от путаных «теоретических» попыток внести вклад в систематизацию педагогики, и пишет о применении «высшего принципа» (у него, естественно, этот термин не заключён в кавычки).

Третья часть статьи раскрывает нам совсем другого Н. Х. Весселя, – внимательного и доброго бытописателя, стремящегося донести свое знание и понимание природы ребёнка до каждой матери. Разделы статьи «Младенец», «Мальчик и девочка», «Дитя желает учиться», «Дитя требует свободной деятельности» и др. полезны любому воспитателю, они не устарели и написаны ясным языком.

В статье много тонких, остроумных наблюдений. Например, Н. Х. Вессель задаётся вопросом, отчего Шиллер более нравится юноше, а Гёте – зрелому человеку. И даёт такой ответ: Шиллер всегда изображает такие идеалы, которые знакомы юноше и переживаются им в его воображении. Гёте же представляет действительность, самую жизнь, которой юноша ещё не знает. Всё дело в недостатке впечатлений [11, с. 130].

И далее: «Вы требуете, чтобы ученики представляли вам живое описание солнечного восхода, или весеннего утра, но ваши ученики ни разу не наблюдали этого восхода, ни разу не проводили весеннего утра под открытым небом! Вы требуете невозможного, и потому образуете только болтунов. Вы заставляете ваших учеников изучать формы иностранных языков, между тем, они ещё не знакомы с формами родного языка» [12, с. 190].

Однако «школе нечего придумывать особого материала для обучения; главный материал доставляет сама жизнь. Школьное обучение должно, прежде всего, приводить в порядок впечатления, доставляемые человеку самой жизнью» [12, с. 197].

Принцип природосообразности, — пишет Н. Х. Вессель, — нужно понимать не в том только смысле, что нужно сообразовываться с природой ребёнка, но и в том, что следует учитывать окружающую среду, природу, исторические и бытовые условия. Не нужно ограничивать ребёнка только учением, школой. Нужно следить за тем, что происходит в жизни, уяснять требования жизни, с тем, чтобы готовить к ней не отвлечённых и вялых теоретиков, не пригодных ни к

какой живой деятельности, а сильных и здоровых деятелей, ибо современная жизнь требует, прежде всего, людей с практическим развитием ума и со специальными знаниями.

Со всеми этими рассуждениями нельзя не согласиться. Однако «теоретическая» попытка «притягивания» принципа природосообразности в сферу действия совсем других принципов, например, принципов культуросообразности, связи образования с практической жизнью, с целью доказать «незаменимость» и «универсальность» «высшего принципа воспитания», выглядит с современных научных позиций неубедительно.

Важное значение для понимания взглядов Н. Х. Весселя и его вклада в педагогическую мысль имеет статья «Местный элемент в обучении». Здесь он ставит вопрос, «местны» ли наши училища только потому, что они находятся в известной местности, или они действительно местные, поскольку обладают своим особенным, ярко выраженным локальным характером. Н. Х. Вессель приходит к выводу, что российские училища не имеют никакой связи с местными потребностями. Обучение в них носит отвлечённый, неприложимый к местной жизни характер. Учебники сообщают «многоразличные и большей частью неверные и туманные сведения о всех возможных странах и народах» [11, с. 134], но ничего не говорят о той местности, в которой мы живём. Отсутствие местного элемента в обучении придаёт ему характер энциклопедичности. Но поскольку в школе не ставится задача готовить учёных-энциклопедистов, то остаётся одно, — «сшибать верхушки знаний».

Что же следует изучать в школе? Как известно, – рассуждает H. X. Вессель, – нормальное развитие человека происходит под влиянием впечатлений из окружающей среды, которые затем перерабатываются в сознании человека, усваиваются и используются им. Школа же сосредоточивает внимание ребёнка на книжном материале, нередко отгораживая его от среды.

Общее образование, по Весселю, должно строиться на базе конкретного, локального материала. Спор же «классиков» и «реалистов» он считал надуманным: и «филологические» гимназии, и реальные училища есть формы специального образования и предпрофессиональной подготовки. Он считал, что «нечего придумывать какой-нибудь искусственный состав общеобразовательного курса», поскольку содержание его везде готово; оно должно быть местное, и состоять в местном материале [11, с. 144].

Из каких же учебных предметов должен, по мысли Н. Х. Весселя, состоять общеобразовательный курс? Он рассуждал следующим образом. Жители каждой местности исповедуют религию, ходят в церковь. Поэтому Закон Божий есть один из непременных учебных предметов общеобразовательной школы. Кроме того, эти жители говорят на определённом языке. Следовательно, родной язык также входит в курс общеобразовательной школы. Всё, что существует в данной местности, имеет известную величину и форму, которые должны быть усвоены учащимися, а отсюда возникает необходимость математики. В любой местности есть «природные произведения», происходят естественные явления, которые учащиеся должны понимать через усвоение естественных наук. Кроме того, любой регион содержит элементы исторического знания, значит, надо обучать детей истории. Аналогичным путем Н. Х. Вессель доказывает необходимость включения в учебный курс географии, элементов искусства (рисование, пение, музыка), гимнастики. Это, указывает он, самые естественные, самой природой и обществом предназначенные для изучения школьниками учебные предметы.

Большой историко-педагогический интерес представляют работы Н. Х. Весселя «Училищные преобразования», «Общее образование», «Профессиональные школы и обучение ремёслам». В последней он, анализируя отечественный и зарубежный опыт организации общего и специального образования, приходит к выводу о том, что цельная и законченная система образования должна быть составлена из двух взаимосвязанных систем, — системы общего и системы профессионального образования, причём последняя должна строиться на базе первой. При этом, если учащиеся по какой-либо причине вынуждены были досрочно покидать «базовую» систему, их могла бы принять профессиональная система.

В этих работах Вессель показывает себя прекрасным знатоком зарубежной школы. Он был первым российским педагогом, в творчестве которого такое заметное место занимают исследования по проблемам зарубежной школы и педагогики. Постоянно проводимые в его статьях параллели о состоянии образования за границей и в России (как правило, не в пользу последней), советы, как лучше это дело поставить, должны были побудить задуматься власть предержащих о состоянии просвещения народа. К тому же, Н. Х. Вессель был вхож в высокие сферы российской политической элиты того времени, постоянно общался с членами кабинета министров, и был ценим ими как крупный учёный и эксперт.

Много сил отдавал Н. Х. Вессель работе в журнале «Учитель». Однако с течением времени отношения двух соредакторов, — Весселя и Паульсона становились всё более напряжёнными. Причиной этого становился принципиальный спор между «классиками» и «реалистами». Поначалу Н. Х. Вессель доказывал необходимость поворота всего содержания образования в сторону реализма, но в 1864 г. он пришёл к выводу о том, что, прежде чем спорить об общеобразовательном значении различных наук, и, соответственно, учебных предметов, об их вкладе в развитие личности ребёнка, следовало бы сначала уяснить значение и сущность общего и специального образования, и продумать характер устройства соответствующих учебных заведений. При недопонимании характера и сущности общего образования невозможна правильная организация общеобразовательного учебного курса.

Вессель напомнил о том, что аналогичный «литературный» спор в Германии привёл, в итоге, к тому, что там учебные курсы гимназий и реальных училищ крайне усложнились (появилось множество учебных предметов, учебных часов, огромные домашние задания), и превратились в средство не укрепления, а, скорее, ослабления физических и духовных сил учащихся. Он предвидел проявление подобных явлений и в России. В принципе, он был против классических греко-латинских гимназий, называл их иронически псевдоклассическими, и считал, что реальные и народные (малые и главные) училища следует объединить в одно целое общеобразовательное учебное заведение, а гимназии должны остаться «уединёнными» подготовительными училищами для университетов, но и то только до тех пор, пока поступление в университет не освободится от различных схоластических средневековых условий (под которыми как раз и подразумевалось знание древних языков).

19 ноября 1864 г. был принят «Устав учебных заведений», согласно которому утверждались два типа гимназий, — классическая и реальная. Поскольку сохранение классических гимназий стало фактом на неопределенно длительное время, надо было найти какой-то компромисс, с тем, чтобы они, несмотря на всю свою «латино-греческую устарелость», организовывались бы структурно и содержательно педагогически правильно, так, как это делалось в английских «паблик скулз» и колледжах типа Итона, Вестминстера, Рэгби, Харроу, Сент-Поль и др.

Н. Х. Вессель издал брошюру «Учебный курс гимназий» (СПб., 1866), в которой показывает отличие английской системы образова-

ния (естественно, лучшей её части, представленной вышеназванными типами школ) от немецкой. Разницу между целями обучения в английской и немецкой школах можно выразить понятиями, — мочь и знать. В то время как немцы, а вслед за ними и русские, делают упор на многосторонность в образовании, познания английского школьника ограниченнее, но зато он пользуется ими с большей уверенностью, реализует их на практике; знания юного англичанина не так обширны, зато лучше усвоены.

Англичане заботятся о «положительных знаниях», о верном понимании и твёрдых убеждениях, а не о взглядах как таковых, особенно таких, которые ученик перенимает со слов учителя, не выработав их сам «в своей голове», не убедившись в их справедливости на собственном опыте. Так, ректор школы Рэгби г-н Арнольд, приводит пример Н. Х. Вессель, прямо указывает, что для ученика стократ выгоднее усилие, нежели результат усилия, ибо в педагогике важнее «как», нежели «что». В немецких же гимназиях часто забывают это важное правило, и учению придают чересчур энциклопедический характер. В итоге, дети теряют не только естественный порядок и связь представлений и понятий, но и саму способность понимания. «Научая их многому, расстраивают их голову; чувства и прилежание идут в ширину, а не в глубину». В английских же школах ограничиваются малым, но английские школьники превосходят немецких сверстников в умении учиться, приобретают больше рассудительности и твердости.

В «старых» английских школах обучение сосредоточено на нескольких главных общеобразовательных предметах; в российских же гимназиях царит «распущенность» учебных планов.

Это коренное различие в подходах к составлению учебных планов имеет в своей основе различие в понимании того, что считать общим образованием. В России общее образование были склонны оценивать по количеству приобретённых знаний. В итоге, дети учатся многому, а понимают мало. В них нет сосредоточенности на нескольких предметах, нет развития способностей путём упражнений на небольшом по объёму материале. Нет главных предметов, – все, якобы, одинаково важные. Как результат, энциклопедизм преподавания побуждает детей разбрасываться, а это ведёт к поверхностности.

За границей, отмечает Н. Х. Вессель, общее образование вовсе не рассматривается под углом зрения количества приобретаемых знаний, а считается, прежде всего, средством правильного постепенного развития учащихся. То есть под общим образованием понимается не

всесторонность знания, а глубокое усвоение необходимых для развития знаний.

Все эти рассуждения, с которыми, в целом, можно согласиться, служат своего рода основанием для ряда выводов, которые уже в тот период считались консервативными. Так, в противоположность тому, о чём Н. Х. Вессель высказывался ранее, он заявил, что наиболее необходимыми учебными предметами, наряду с математикой, являются ... древние языки. Последним, по его мнению, следует отдать предпочтение потому, что они ... мертвы, а значит, могут быть досконально и «окончательно» изучены и разъяснены во всех деталях. Следовательно, они могут быть усвоены логически, как и математика. При этом он утверждал, что «напрасно бы мы полагали, что ученики могут понять и усвоить зоологию, ботанику, минералогию, физиологию, химию, историю. Сама неопределённость учебных курсов по этим предметам ясно показывает несостоятельность их для преподавания в гимназиях. В языках и математике мы знаем, с чего должно начать, как постепенно вести и чем оканчивать: всё это зависит не от нашего личного произвола, а определяется самими предметами. С чего же начинать, как вести и чем кончить учебный гимназический курс по естественным наукам, по истории? Разве здесь что-нибудь положительно выяснено и определено?» [15, с. 259–260].

Н. Х. Вессель считал перечисленные науки «эмпирическими», ещё слишком «специальными» и не сложившимися для школы, не доведёнными до той степени научной обработки, при которой делаются ясными их закономерности.

И здесь он был прав лишь отчасти. С одной стороны, он был прав в том, что великие открытия в названных науках были ещё впереди (чего стоит одна лишь периодическая таблица элементов Д. И. Менделеева, разом поставившая химию с эмпирической на научную основу). Но с другой стороны, то обстоятельство, что всё это живые науки, которые, в отличие от латыни, будут бурно и постоянно развиваться, никак не может служить препятствием к их изучению. Ведь развивается именно то, что важно и актуально в настоящее время. По логике Весселя получается, что наилучшее время для изучения, скажем, зоологии наступит тогда, когда вымрут все представители животного мира. Разумеется, наилучшим выходом из создавшегося положения можно было бы считать поиск отбора содержания и методических путей внедрения этих современных, отвечавших духу времени наук в школьную программу. Но для такой постановки вопроса тогда ещё просто не созрели условия.

Далее Н. Х. Вессель пишет: «С первого взгляда усиленное обучение древним языкам кажется совершенно непрактичным, бесполезным для жизни, особенно в наше кипучее промышленностью время. Преподавание естественных наук в гимназии кажется самым необходимым, самым естественным, соответствующим потребностям современной жизни. Но чего, кажется, ещё проще приготовить одного хорошим купцом, другого – врачом, третьего – архитектором, четвертого – юристом, пятого – агрономом и т. д. Не значит ли это сделать каждого полезным человеком, доставить каждому верный кусок хлеба, и таким образом правильно и производительно разрешить все вопросы воспитания и обучения» [15, с. 259–260].

(Здесь Вессель, казалось, хватает птицу-истину за хвост. Но послушаем его дальше. – B.  $\Pi$ .). «Ведь для этого стоит только учить с самого начала соответствующим специальным знаниям. Зачем же уклоняться от такого простого, прямого пути (Действительно, зачем? -B.  $\Pi$ .) и обучать древним мёртвым языкам из каких-то туманных общеобразовательных целей? Всё бы это было вполне справедливо, если бы жизненные явления не доказывали совершенно противного. (Интересно, что же это за «жизненные явления»? Неужели школяры стоят горой за латынь? -B.  $\Pi$ .) Мы видели, что, с одной стороны, под влиянием точно таких же, с первого взгляда вполне практических и верных воззрений учреждены были в начале нашего столетия утилитарные реальные училища, которые не дали никаких результатов и должны были преобразоваться в общеобразовательные учебные заведения, в которых обучение всё-таки основывается, главным образом, на языках и математике. С другой стороны, прежние классические гимназии оправдали вполне годность и целесообразность своего классического общего образования, несмотря на его трехсотлетнюю давность» [15, с. 261].

И в этих размышлениях Н. Х. Вессель, как нетрудно заметить, выступает как защитник правящей консервативной элиты. То обстоятельство, что реальные училища, по его мнению, не дали «плодотворных» результатов, вовсе не означает, что для обеспечения успеха в их учебных планах следует увеличить удельный вес древних языков. Подобное добавление ещё более ослабило их «утилитарность» и «реальность».

Прав Н. Х. Вессель в том, что задача школы состоит в том, чтобы давать общее образование. Эту, казалось бы, элементарную истину никак не могут освоить наши отечественные школьные реформаторы, в том числе современные. Как только выдвигается очередная «реформа школы», и провозглашается необходимость «связи школы с жизнью», так сразу на школьного директора взваливается непосильная и бессмысленная ноша дать каждому выпускнику профессию, причём непременно рабочую...

Таким образом, по мнению Н. Х. Весселя, общее образование должно основываться на изучении математики, родного и классических языков [15, с. 261]. Казалось бы, позиция Н. Х. Весселя в отношении классического образования ясна. Однако профессор В. Я. Струминский в своих комментариях к «Избранным сочинениям» Н. Х. Весселя указывает, что «было бы большим недоразумением считать Весселя защитником классицизма во что бы то ни стало» [119, с. 315]. Далее Струминский более убедителен и вразумителен: «Он (Вессель. – В. П.) признавал классицизм как факт, установленный законом, и потому до известного времени не устранимый, и говорил, что если уж придётся идти по пути классической школы, то необходимо создать для неё условия, при которых она могла бы быть действительно развивающей, общеобразовательной школой, хотя и на материале уже устаревшем (Выделено нами. – В. П.) [119, с. 315].

Такая позиция Н. Х. Весселя вызвала гнев И. И. Паульсона, который опубликовал большую полемическую статью «Педагогический метаморфоз», где обвинял его в переходе с позиций реализма к классицизму. Действительно, взгляды Весселя в этот период существенно изменились. Но с его стороны это была осторожная и, в общем-то, естественная, если рассматривать его педагогическое наследие целостно, реакция на изменение политической обстановки во второй половине 1860-х гг.

Сравнивая взгляды Н. Х. Весселя по данной проблеме с позицией, например, В. И. Водовозова, мы ясно видим различие в их воззрениях. Первый — либерал, искренне стремящийся хоть как-то улучшить классическое образование в России, раз уж оно в России узаконено, и пытающийся приспособить свои взгляды к меняющимся, подчас в неблагоприятную сторону, обстоятельствам. Второй — демократ, открыто выступающий против засилья классицизма.

Казалось бы, наши симпатии должны быть только на стороне Водовозова. Однако В. И. Водовозов, находясь в постоянной оппозиции официальным установлениям, вскоре был лишён возможности работать в школе. А Н. Х. Вессель, пользуясь расположением к нему со стороны руководителей военного и образовательного ведомств,

имел на протяжении десятилетий возможность пропагандировать свои, пусть более умеренные, но тоже, в целом, прогрессивные взгляды. Журналы, которыми он руководил, служили рупором для самых прогрессивных мыслящих педагогов, в том числе и В. И. Водовозова. Н. Х. Вессель служил своего рода «громоотводом», то и дело получая укоры с обеих сторон.

Взгляды Н. Х. Весселя очень нравились министру Д. А. Толстому. В книге «Наша средняя общеобразовательная школа» (СПб., 1903) Н. Х. Вессель вспомнил о своих встречах с ним. В частности, когда Николай Христианович представил проекты открытия учительских семинарий, Толстой выразил опасение, что такие семинарии будут плодить атеистов, и поэтому учителей нужно готовить из выпускников духовных семинарий.

Несколько позднее Вессель представил ему свой давно вынашиваемый проект единой и законченной системы образования. Тогда же Толстой, работавший министром просвещения несколько лет, признался Весселю, что совсем не имеет представления об устройстве учебных заведений в странах Европы, а из российских школ знает устройство духовно-учебных заведений, «несколько познакомился (!) с учебными заведениями... министерства просвещения и, как «почётный опекун», — с женскими институтами благородных девиц. Учебных же заведений прочих ведомств министр просвещения, по его собственному признанию, не знал совершенно. По его просьбе Н. Х. Вессель «в течение трёх зим по вечерам от 9 до 12 часов» читал ему курс устройства училищ в России и на Западе.

Будучи редактором, Н. Х. Вессель на протяжении длительного времени достойно выполнял роль пропагандиста передовых идей «шестидесятников». После оставления им поста редактора «Педагогического сборника» он взялся за редактирование журнала «Задушевное слово» (1885–1900) и приложения к нему под названием «Педагогический листок» (1887–1900), был одним из основателей и секретарём Санкт-Петербургского педагогического общества (1869).

В начале 1880-х гг. он завершает разработку идеи целостной системы образования в России. Публикует статьи о профессиональном образовании. В 1890–1891 гг. в журнале «Русская школа» он публикует большую работу «Начальное образование и народные училища в Западной Европе и в России». Его «лебединой песнью» стала статья «Наша средняя общеобразовательная школа», в которой он дал крайне негативную оценку классической системе образования, назвал её «псевлоклассической».

Н. Х. Вессель – один из первых отечественных историков педагогики. В своих работах он раскрыл основные вехи в развитии системы образования в России. Велик его вклад в ту область педагогики, которая ныне называется «школоведением», и здесь он был одним из первых. Н. Х. Вессель увлекался собиранием фольклора, издавал сборники народных песен. В 1860-е гг. он был одним из очень немногих педагогов, кто постоянно ставил вопрос о замене правительственно-бюрократического «уставного» «училищеведения» на общественную систему образования.

Педагогическое наследие Н. Х. Весселя интересно и многогранно; оно заслуживает внимательного и подробного изучения.

## II.IV. Н. В. Шелгунов: «Наши дети должны быть лучше нас, и мы должны воспитывать их лучшими людьми»

«Быть как камень, и быть как цветок в мире, где ты так мало можешь» (М. И. Цветаева)

Николай Васильевич Шелгунов родился в Санкт-Петербурге 22 ноября (4 декабря) 1824 г. в семье чиновника. Детство будущего известного общественного деятеля и педагога-публициста было нелёгким. Пяти лет он остался без отца, и был отдан в Александровский кадетский корпус. Проявившего незаурядные способности девятилетнего (!) мальчика в 1833 г. приняли в Лесной институт ведомства министерства финансов. По его окончании с 1841 г. он работал таксатором в лесном департаменте министерства. В тёплое время года он ездил по России, решал вопросы лесоустройства, а зимой готовил новые экспедиции и обрабатывал полученные материалы [92, с. 215]. Постоянные поездки по России, наблюдение за жизнью народа, работа, требовавшая больших физических и моральных усилий и доставлявшая много хлопот и неудобств, к тому же, скудно оплачивавшаяся, обогатили его знанием разных сторон российской действительности, дали материал для будущих литературных опытов.

Первые его статьи, напечатанные в специальных журналах, были по профилю его работы. Кроме того, он был автором ряда брошюр, например, «Лесная технология», «Лесоводство для частных владельцев», «История русского лесного законодательства» и др. Научно-исследовательская деятельность Шелгунова получила одоб-

рение в министерстве. Ему предложили место учёного лесничего в Лисинском учебном лесничестве Царскосельского уезда. Но он не считал себя достаточно подготовленным для занятия столь ответственной должности, и попросил его направить за границу для дальнейшей подготовки по специальности. В 1856 г. его просьба была удовлетворена.

Вернувшись в Россию, он приступил к работе в лесничестве. Через год ему снова удалось побывать в Европе. Большое влияние на формирование общественно-политических взглядов Шелгунова сыграло знакомство с произведениями А. И. Герцена и личная встреча с ним в Лондоне [93, с. 113]. Снова в России Шелгунов с женой оказались в конце 1858 г. 1860-е годы, насыщенные духом революционного демократизма, были удивительным временем, когда, по словам самого Шелгунова, «всякий захотел думать, читать и учиться, и когда каждый, у кого было что-нибудь за душой, хотел высказать это громко. Спавшая до того времени мысль заколыхалась, дрогнула и начала работать. Порыв её был сильным и задачи громадны. Не о сегодняшнем дне шла тут речь, - обдумывались и решались судьбы будущих поколений, будущие судьбы всей России. Эта заманчивая работа потянула к себе всех более даровитых и способных людей и выдвинула массу молодых публицистов, литераторов и учёных, имена которых навсегда оказались связанными с историей русского просвещения, и с блестящим, но коротким моментом 60-х годов, надолго давшим своё направление умственному движению России» [117, 7–8].

С увлечением изучает Н. В. Шелгунов произведения Белинского, Чернышевского, и в конце 1850-х гг. он примыкает к тайной революционной организации Н. Г. Чернышевского «Земля и воля», в которую входили братья Серно-Соловьевичи, Михайлов, Слепцов, Обручев и другие видные революционеры и литераторы того времени, имена которых остались в истории демократического движения России. Н. Г. Чернышевский видел цель организации в подготовке крестьянской революции. Для осуществления этой цели членам организации необходимо было разъехаться по стране для налаживания деятельности тайных кружков. Шелгунову выпало ехать в Сибирь. Многого в практическом плане сделать не удалось. По поручению Чернышевского в 1861 г. Шелгунов написал две прокламации, – «К молодому поколению» и «К солдатам».

Шелгунов считал, что крестьянская реформа не разрешает проблемы освобождения крестьян. По его мнению, земля должна при-

надлежать не лицу, а стране. У каждой общины должен быть свой надел. Нельзя допускать личного замлевладения, ибо оно неизбежно приведёт к резкому расслоению крестьянства, что вызовет социальные волнения. Он считал также, что «император, помазанный маслом в Успенском соборе, должен быть заменён выборным старшиной». В 1862 г. член организации В. Костомаров выдал Чернышевского и его единомышленников. Судьба многих из них была трагична. Сам Чернышевский после гражданской (символической) казни был отправлен на долгие годы в ссылку в Восточную Сибирь. Шелгунова продержали 20 месяцев в казематах Алексеевского равелина Петропавловской крепости, а потом выслали на поселение под надзор полиции в Вологодскую губернию.

Почти 15 лет он жил в разных городах: сначала в Тотьме, Никольске, Кадникове и Вологде, с 1869 г. в Калуге, с 1873 г. в Выборге, с 1874 г. в Новгороде. Лишь в возрасте 53 лет он получил разрешение поселиться в столице. В годы ссылки Н. В. Шелгунов много занимался литературной работой. Но характер его сочинений резко изменился. Теперь он своё внимание уделяет популяризации исторических, социально-политических, экономических, литературных и педагогических знаний. Активно сотрудничает с ведущими российскими журналами: «Современник» (с 1861 г.), «Русское слово» (с1865 г.), «Дело» (с 1867 г.), с газетой «Неделя» (с 1872 г.). С 1880 г. он работает редактором журнала «Дело». В 1884 г. его обвиняют в связях с народовольцами и снова бросают в Петропавловскую крепость. Однако доказать обвинение не удаётся и его освобождают, правда, с запретом на занятие редакторской деятельностью. Последние шесть лет жизни, - умер 12 (24) апреля 1891 г., - Н. В. Шелгунов сотрудничал в журнале «Русская мысль», где писал ежемесячно по фельетону в рубрике «Очерки русской жизни». Всего их было опубликовано 65, причём последний Шелгунов диктовал, будучи уже тяжело больным.

Передовые петербургские рабочие высоко ценили деятельность Н. В. Шелгунова. Незадолго до его смерти они посетили его и вручили ему адрес, полный благодарных слов к человеку, ставшему одним из вождей прогрессивной молодежи. «Вы показали нам, как вести борьбу», – писали рабочие Н. В. Шелгунову.

Похороны Шелгунова превратились, по словам Ленина («Первые уроки»), в большую политическую демонстрацию. На могиле выделялся венок со словами «Умершему со знаменем в руках».

Н. В. Шелгунов вошёл в российскую историю как революционер-демократ, общественно-политический деятель, автор многочис-

ленных, в настоящее время, в основном, забытых, публицистических работ по проблемам экономики, философии, истории, литературы и педагогики. Творчество его было многогранно. Мы рассмотрим лишь ту его часть, которая связана с развитием Н. В. Шелгуновым педагогических идей.

Первой работой Н. В. Шелгунова, в которой затрагивались педагогические проблемы, была большая статья «Рабочий пролетариат Англии и Франции» («Современник», 1861). Она была написана, в основном, по материалам известного исследования Ф. Энгельса о положении рабочего класса в Англии.

Рассматривая вопрос о воспитании детей пролетариата, Шелгунов убедительно показал, что воспитание ребёнка в раннем возрасте, главным образом, зависит от материального положения семьи. Особенно тесно ребёнок бывает привязан к матери. Но при капиталистическом строе эта привязанность болезненно разрывается в связи с необходимостью для женщины идти на работу и оставлять ребёнка беспризорным. Значит, делает вывод Н. В. Шелгунов, надо добиваться создания другого общественного строя, при котором женщина получит более благоприятные условия для воспитания своих детей.

Большинство работ Н. В. Шелгунова носили критический характер. Он не был педагогом-практиком, но в своих работах глубоко вскрывал сущность современных ему педагогических проблем. К наиболее важной из них он относил так называемую «классическую» реформу Д. А. Толстого, критиковал её за бесплодность, односторонность и антидемократический характер.

(Примечательно, что руководитель министерства народного «затемнения» Д. А. Толстой был так не уверен в полезности проводившихся под его руководством начинаний, что добился запрета на критику в адрес своего ведомства. Тем не менее, вследствие широкой общественной критики он был вынужден уйти в отставку).

В статье в журнале «Дело» (1880, № 5) Шелгунов подводит «Итоги 14-летней деятельности Д. А. Толстого в Министерстве народного просвещения» (статья именно так и называется), и одновременно одним из первых даёт обобщающий очерк развития образования в России.

В очерке содержится много интересных фактов, наблюдений и обобщений. Так, он отмечает, что при Петре I и Екатерине II образование имело, в основном, практический, реальный характер, и отличалось большей свободой в смысле выбора средств и методов обуче-

ния. Так, для чтения воспитанникам Санкт-Петербургского народного училища, основанного при Екатерине II, выписывались гамбургские и геттингенские газеты, московские и петербургские «Ведомости». В этом же училище издавались литературные опыты воспитанников. Однако при императоре Павле I (1796-1801) была введена строжайшая книжная цензура. В своей речи (1799) «О состоянии наук в России под покровительством Павла I» профессор Московского университета Гейм указывал, что «познание и так называемое просвещение часто употреблено во зло чрез обольстительные нынешних сирен напевы вольности и чрез обманчивые призраки мнимого счастья. Европейские правительства, спокойно взиравшие на сей разврат, возымели, наконец, правильную причину сожалеть о своём равнодущии. Сколько счастливою почитать себя должна Россия потому, что учёность в ней благоразумными ограничениями охраняется от губительной язвы возникающего всюду лжеучения» [146, с. 320].

В годы царствования Павла I были закрыты все частные типографии, строго запрещены поездки за границу, наложен запрет на ввоз литературы, даже музыкальной. Едва вступив на престол в 1801 г., Александр I тотчас же отменил эти ограничения. В России значительно возросло количество печатающейся литературы, появились новые газеты и журналы. В 1804 г. было учреждено, наряду с рядом других, министерство народного просвещения. Страна была поделена на учебные округа; во главе каждого стоял попечитель, — человек известный и высокопоставленный.

В губернских городах стали открываться гимназии, в уездах, – уездные, а в сёлах, – приходские училища.

Поначалу не было и речи о классицизме, и образование носило реальный характер. В приходских училищах предлагалось «доставлять детям земледельческого и других состояний приличные сведения, чтобы сделать их лучшими в физическом и нравственном отношениях, дать им точное понятие о явлениях природы и истребить в них суеверия и предрассудки, столь вредные их здоровью, благополучию и состоянию» [146, с. 321].

В гимназиях тоже господствовало реальное направление. Для соединения теоретических знаний с практикой учителям вменялось в обязанность показывать ученикам во время вакаций мастерские и фабрики, мельницы, совершать ботанические прогулки. Учителя математики должны были наставлять своих подопечных «в нужнейших частях практической геометрии». Немаловажное значение придавалось

общественному контролю и мнению родителей. Например, в «Положении о пансионе при харьковской гимназии» указывалось, что в пансион имеют право входить все желающие, а особенно родители учеников, и если они найдут какие-либо упущения, то пусть заявят об этом.

Директорам, учителям, гувернерам предписывалось обращаться с детьми кротко и не употреблять телесных наказаний. «Жестокие» учителя должны были быть «узнаны» и «предостережены».

В первоначальный период эпохи царствования Александра I на университет смотрели не как на воспитательное заведение, а как на «учёную корпорацию для преподавания наук». Каждому профессору была предоставлена свобода преподавания, и даже деканы не имели права посещать лекции, — это считалось унизительным.

Тогдашний студент С. Т. Аксаков вспоминал: «В студентах царствовало полное презрение ко всему низкому и подлому и глубокое уважение ко всему честному и высокому. Память таких годов неразлучно живёт с человеком и неприметно для него освещает и направляет его в продолжение целой жизни, и куда бы его не затащили обстоятельства, как бы ни втоптали в грязь и тину, она выводит его на честную и прямую дорогу» [146, с. 323].

Вторая половина царствования Александра I характеризовалась отступлением от уступок либерализму и свободомыслию. В университетах стало процветать доносительство. Их руководителям вменялось в обязанность иметь сведения об образе мыслей преподавателей и студентов, бороться с духом вольнодумства. Реальное направление в содержании образования постепенно заменялось классическим. Всячески ограничивался приём в университеты и гимназии детей недворянского происхождения. Во времена Николая I эти тенденции ещё более усилились.

Большим событием общественной жизни России явилось принятие устава гимназий и прогимназий 1864 г., по которому они разделялись на классические и реальные. Первые включали изучение греческого и латинского языков, вторые, — естественной истории, химии, физики и космографии. При этом классические гимназии были поставлены в привилегированное положение, поскольку их выпускники могли поступать в университет.

Выпускников же реальных гимназий ориентировали на «высшие специальные училища».

В результате, возникла парадоксальная ситуация: несмотря на огромные симпатии общества к реальным гимназиям, возбуждалось

большое число ходатайств об их преобразовании в классические гимназии. Сторонники классицизма преподносили эти вынужденные просьбы как свидетельство собственной правоты.

В этот напряженный период в истории русского образования и вступает в должность министра Д. А. Толстой. Будучи сторонником «полного уважения к насаждениям и созиданиям предшествовавших поколений», Толстой стремился избавить российскую общественную мысль от беспокойных западных ветров и перемен.

Помимо должности министра народного просвещения он оставался обер-прокурором святейшего синода. Первым краеугольным камнем политики Д. А. Толстого было мнение о том, что учителями народных школ должны быть выпускники духовных семинарий, вторым стал классицизм.

С освобождением крестьянства от крепостного права произошла резкая перемена в требованиях к образованию. Если раньше оно готовило военных, духовенство, медиков и чиновников, то теперь, когда капитализм стал развиваться ускоренными темпами, потребовалось огромное количество банковских и почтовых служащих, железнодорожников, инженеров; возникли новые, ранее совершенно неизвестные в России профессии и специальности.

Иностранцев, главным образом немцев, которые служили управляющими заводов и т. п., было явно недостаточно. Появилась потребность подготовки значительного количества специалистов самого различного профиля, для чего должна была быть перестроена система образования.

Время классицизма уходило в прошлое, это понимали все, в том числе и сам Д. А. Толстой, но, тем не менее, он продолжал свою прежнюю образовательную политику.

«Реализм» противостоял не только «классицизму». Он противостоял, прежде всего, церкви и монархическим устоям, верноподданным слугой которых был министр просвещения.

Н. В. Шелгунов приводит в своей статье ряд откликов столичных изданий в связи с отставкой Толстого. «Трудно припомнить, когда петербургское общество праздновало Христово воскресенье с более радостными и светлыми надеждами, как в этот раз» («Молва»). Свои светлые надежды газета возлагала на то, что в будущем педагогические вопросы не будут ставиться на политическую почву. Журнал «Голос» призвал уничтожить двойственность в среднем образовании, и устроить «просто гимназии», а именно общеобразователь-

ные средние учебные заведения с единой программой, приспособленной к нуждам нашей страны, то есть вернуться к тому положению, что было при министре графе С. С. Уварове.

Газета «Берег» привела примеры, подтверждавшие мысль о том, что новый гимназический устав 1871 г., усиливший классицизм преподавания, не способствовал повышению качества знаний. На филологическом факультете Новороссийского университета в 1878–1879 гг. было 119 студентов, из них только 11 воспитанников гимназий, остальные 108 – воспитанники духовных семинарий. Год спустя на том же факультете не осталось ни одного выпускника гимназий. И это на филологическом факультете, где, казалось бы, должны быть сплошь выпускники гимназий, ибо реформа последних была в сущности именно филологической!

Что же, в итоге, получилось? Ориентация гимназий на «филологический классицизм» привела к тому, что даже в столице, средоточии интеллектуальной жизни страны, где располагались Академия наук, университет, филологический институт, две духовные академии, едва ли можно было насчитать с десяток филологов, имеющих хоть какой-нибудь вес в науке, да и те, в основном, иностранцы или нерусского происхождения.

В трёх провинциальных университетах, отмечал Шелгунов, кафедра латинского языка не занята. А Казанский университет уже десять лет ищет латиниста. Что уж говорить о гимназиях, если в университетах не могут найти подходящих преподавателей древних языков. К тому же, значимость этих языков в последнее время заметно снизилось. Ведь это только два языка из множества других. Для образования по западному образцу у нас нет никакой почвы; гений нашего народа имеет решительно реальное направление, и наиболее видные плоды нашей интеллектуальной деятельности со времени сближения с Европой обнаружились не в филологических науках, а в математике и естествознании, где у нас, в отличие от языков, нет недостатка в значительных представителях.

Н. В. Шелгунов называет курьёзом то, что в то время, как в Европе совершается решительный поворот общественного мнения в сторону гармонического сочетания гуманитарных и реальных знаний, когда невежеством считается как пренебрежение словесными науками со стороны реалистов, так и пренебрежение изучением законов природы со стороны словесников, мы выступаем в мир просвещения с филологической системой и, забросив свой родной язык и живые

языки, тщательно долбим на память греческие и латинские лексиконы [146, с. 340].

Н. В. Шелгунов видел определённую альтернативу министерским школам и церковно-приходским школам в открытии земских школ. В статье «По поводу земской школы» он отмечал, что земским школам приходилось терпеть нападки как со стороны прогрессивных кругов, считавших, что эти школы должны более энергично насаждать грамотность, так и со стороны реакционной печати, осуждавшей их за пренебрежение религиозным образованием и насыщение программы светским, естественнонаучным материалом. Начиная с 1884 г., земской школе противопоставлялась церковно-приходская школа, получавшая значительные ассигнования от царского правительства, которое надеялось, что они потеснят земские школы. Последние находились на грани запрета. И именно в этот момент Шелгунов выступил со статьёй в их защиту. Он показал ту пользу, которую в течение двух десятилетий вело земство в области просвещения народа. Статья видного публициста на некоторое время приостановила поток критики в адрес земств.

Всего несколько десятков лет тому назад крестьяне не требовали от школы ничего большего, как научить ребенка чтению часослова, пишет Н. В. Шелгунов. А сейчас крестьяне требуют чтения не только божественных, но и гражданских книг, умения складно написать письмо, произвести вычисления на счетах, т. е. практических знаний. В устаревшие «домашние» школы с учителем-дьячком или отставным солдатом крестьянин отдаёт детей в учебу лишь тогда, когда поблизости нет земской школы. Но до сих пор на учителя смотрят как на вещь, которую всегда можно передвинуть и распорядиться по своему усмотрению.

Учитель должен жить в мире со священником, потому что тот всегда ему может навредить. В одних детях он и находит нравственную опору, с ними отдыхает душой.

А ведь иные деятели предлагают сделать школу профессиональной. Это неплохо бы выглядело. Но вот поручить это всё учителю невозможно. Позанимавшись с детьми в течение шести-семи часов, он нуждается в отдыхе; к тому же, дома его снова ждут тетради и подготовка к следующему учебному дню.

Н. В. Шелгунов приводит в статье цитаты из различных газет, суть которых сводится к одному: «Образование народа приносит один только вред. Деревенские ребятишки в школах научаются без-

нравственности и неверию в бога». Какой же предлагается выход скалозубами и собакевичами? Они толкуют о необходимости организации особых школ, в которых бы готовили расторопных лакеев и ловких горничных, новых подхалюзиных и молчалиных.

В противовес этому «тёмному царству» Шелгунов противопоставляет имена «первоучителей», таких, как Ушинский, Водовозов, Паульсон, Максимович, Косинский, Корф, Блинов, Тихомиров и др., имена которых сохранятся навечно в истории народного образования России.

Давая обзор деятельности этих замечательных педагогов, он далёк от безоговорочных панегирик в их адрес. Так, он пишет, что книги И. И. Паульсона грешат нравоучениями и «натяжками добродетельных чувств», и потому не производят на детей «настоящего впечатления». Водовозов иногда не интересен и сух. Детские книги Л. Н. Толстого нравятся детям больше, но зато он не даёт детям новых знаний, и заботится только о развитии чувств и воображения. В смысле передачи полезных знаний преимущество он отдаёт Водовозову и Ушинскому.

Особенно активно откликался Н. В. Шелгунов на педагогические идеи Л. Н.Толстого. По всей вероятности он был наиболее серьёзным педагогическим критиком «Азбуки» и «Книги для чтения» великого писателя. Шелгунова не смущал его высокий авторитет; он считал, что раз Лев Толстой, человек необыкновенный, то, следовательно, и относиться к нему следует строже, и требовать большего.

Отмечая стремление Толстого подняться над немецким методическим педантизмом, влиянию которого сильно поддавались тогдашние русские педагоги, Шелгунов, в то же время, назвал его «Новую Азбуку», ни больше ни меньше «старинным букварём, необыкновенно монотонным и однообразным, над которым заснёт всякий ребёнок». Главный недостаток он видит в отсутствии реального, практического содержания, в насыщенности книги излишней сказочностью и басенностью. Толстой, пишет Шелгунов, даёт слова, а не понятия; он пишет о львах, обезьянах, орлах, а картинок этих животных нет, поэтому материал далёк от понимания детьми.

Н. В. Шелгунов подверг критике и «Руководство к русской азбуке» Водовозова. Он считал, что главная ошибка писателей-педагогов состоит в излишнем педантизме, при котором переход от известного к неизвестному в их методических пособиях идёт такими мелкими шажками, что лишает детей умственной самостоятельности; голова при этом становится «ненужной вещью». Кроме того, автор, по

мнению Н. В. Шелгунова, прививает детям привычки мышления, заставляя детей запоминать второстепенные детали, например, какой формы клюв у какой-нибудь птицы и т. п. Водовозов отвечал, что эти задания даются детям для умственной гимнастики, а содержание в данном случае не имеет существенного значения.

Однако Шелгунов не согласился с такой постановкой вопроса и заявил, что бесцельное упражнение ума, так же как и тела, есть самый бесчеловечный вид каторги, который влечёт за собой безнравственные и разрушительные последствия, поскольку притупляет человека и превращает его в идиота.

Отдавая должное острому, наблюдательному уму Н. В. Шелгунова, точности многих его высказываний и справедливости его мнений, следует иметь в виду, что в ряде случаев он, подобно другому видному критику того времени Д. И. Писареву, а также Л. Н. Толстому, полемически заострял высказывавшуюся мысль, порой доводя её до абсурда. Кроме того, его мнения по тому или иному вопросу не могут рассматриваться как безусловная истина. Авторы вышеназванных учебных пособий были не только теоретиками педагогики, но и учителями-практиками, использовавшими непосредственно в работе с детьми свои собственные учебники. И в этом сильная сторона их дидактической позиции.

Важно отметить и то, что Н. В. Шелгунов видел коренную разницу между реакционерами от просвещения и замечательными педагогами, создававшими одними из первых свои, пусть и не всегда совершенные учебники. Его критика в их адрес всегда носила конструктивный, хотя порой и резкий характер. В 1875 г. в журнале «Дело» (№ 4) была опубликована большая статья Н. В. Шелгунова «Педагогическая путаница». В ней он даёт подробный критический анализ курса педагогики, составленный преподавателем теории изящной литературы и педагогики в Николаевском женском институте в Санкт-Петербурге Михаилом Борисовичем Чистяковым (1809–1885), автором-составителем таких книг, как «Повести и сказки для детей», «Исторические повести и рассказы», «Очерк теории изящной словесности» и др. Его курс педагогики обобщал опыт преподавания самого автора. Н. В. Шелгунов критикует автора за идеализм, отрыв от природной и социальной среды. В своё время Ж.-Ж. Руссо, испугавшись сложности социальной среды, поместил своего Эмиля на «необитаемый остров», «лишил» его родителей, приставил к нему кучу гувернёров. Талант в изображении отдельно взятых педагогических воздействий, несомненный литературный талант французского утописта сочетались у него с наивностью, верой в возможность выведения на лоне природы «новой породы» людей.

Однако жить в обществе и быть независимым от него невозможно. Наивность Руссо Европа давно ему простила, – пишет Н. В. Шелгунов, – ибо его теории открыли зрение слепым. Едва ли после Руссо следовало появляться на том же поприще М. Б. Чистякову. «Современная педагогика вовсе не умозрительное отношение к чему-то вообще, отдельно стоящему и изолированному, это не наука необитаемого острова, а, напротив, наука густо населённой земли. Чтобы учить такой науке, нужно знать, прежде всего, и землю, и людей, знать силы и законы человеческой души» [147, с. 304]. Но этого как раз и не показывает М. Б. Чистяков. Шелгунов высказывает резкое осуждение «отвлечённой педагогики», «педагогики вообще», оторванной от жизни общества, среды, культуры, природы.

Далее он подвергает Чистякова критике за то, что тот считает воспитанием изолированное физическое или умственное воспитание. А ведь этого мало. Задача воспитания состоит в том, чтобы направить ребёнка, сделать его полноценным членом общества, выражаясь современным языком социализировать его, т. е. ввести в социальную среду, адаптировать к окружающей жизни, помочь сориентироваться в ней. Впрочем, Чистяков, как бы отрицая «направления в педагогике», в то же время, стремится дать детям «особенное направление». И Шелгунов это понимает. Другое дело, что идеал воспитания оба они видят совершенно по-разному, поскольку смотрят на эту проблему с различных социальных позиций.

Н. В. Шелгунов отзывался на всё то новое, передовое, интересное, что появлялось в педагогической литературе. Когда в 1884 и 1889 гг. вышли в свет два больших тома «Что читать народу?», составленные харьковскими учительницами под редакцией известной деятельницы по народному образованию Христины Даниловны Алчевской, Шелгунов откликнулся на их выход большой доброжелательной статьей «Что читать народу. Издание харьковских учительниц» («Русская мысль», 1890). Двухтомник представлял собой анализ большого числа литературных произведений, которым был дан критический анализ.

Для Шелгунова разговор о книгах был скорее поводом для разговора о роли интеллигенции в современном обществе. Ссылаясь на Р. Декарта, считавшего, что нет способности, распределённой более

равномерно между людьми, нежели рассудок, он пишет, что интеллигенция отличается от народа не тем, что её рассудок (ум) больше или сильнее, а только тем, что он имеет возможность работать над большим числом фактов, представляемых ему более развитой и разнообразной жизнью, и создавать поэтому большее количество понятий. Но в этом многообразии материала кроется, в то же время, и опасность для верности выводов рассудка интеллигентного человека, ибо простой народ живёт почти исключительно реальными, практическими фактами, работать над которыми приходится рассудку не особенно много, поскольку факты эти не многочисленны, и не особенно разнообразны и сложны.

Интеллигентному рассудку работы больше. Помимо практических, реальных фактов ему приходится иметь дело ещё и с умственными фактами, в которых подчас намешано столько правды и лжи, истины и заблуждений, что, честно проработав над всей этой мешаниной, интеллигентный рассудок создаёт подчас вывод, полный лжи и ошибок. В народе вы этого не найдете. У него фактов гораздо меньше, меньше понятий и слов. Но именно от этого архангельский мужик гораздо лучше понимает мужика минского и полтавского, чем живущие на одной улице сотрудники двух разных петербургских газет.

Н. В. Шелгунов выступил автором большой работы «Письма о воспитании» (1873–1874). Она была оформлена как популярный курс «рационального» воспитания, и предназначалась для использования матерями. В основание своей работы автор положил последние данные популярной тогда «опытной психологии», слывшей новым словом в науке, и вводившей в психологию эмпирический метод вместо прежнего, догматического. Опытная психология ставила своей задачей изучение «душевных» явлений и использование их в педагогической практике. Скептики утверждали, что ею невозможно пользоваться в практической деятельности. Шелгунов возражал, указывая на то, что ведь нет и «законченной» медицины, однако, когда больной хворает, посылают за доктором, — всё-таки лучше пользоваться положениями «незаконченной» науки, чем своими личными, несовершенными знаниями и наблюдениями.

С развитием психологии Н. В. Шелгунов связывал самые большие надежды для дела воспитания. Он полагал даже, что быстрота человеческого прогресса будет зависеть исключительно от того, насколько быстро пойдёт развитие психологии, которая должна стать таким же обыденным знанием, как география и математика.

Подспудно у Шелгунова постоянно проходит мысль о том, что правильная организация воспитания невозможна без изменения социальных условий, непосредственно влияющих на формирование человеческих характеров. Кое в чём дальнейшее развитие науки поправило отдельные положения и выводы Н. В. Шелгунова. Но, в целом, он остался в истории педагогики как один из виднейших её представителей, поддерживавший демократическое направление в науке, прежде всего, в застойный период правительственной реакции 1870—1880-х гг. [90, с. 16].

## II.V. А. Н. Острогорский: «Не философа-созерцателя желательно готовить из ребенка. Жизнь требует борьбы...»

«Воспитание! Оно везде, куда ни посмотрите и его нет нигде, куда ни посмотрите... Отчего это? Оттого, что на свете бездна родителей, множество papas et mamans, но мало отцов и матерей» (В. Г. Белинский)

«Особенно велика заслуга Алексея Николаевича Острогорского в истории русской педагогической журналистики» (П. Н. Груздев, историк педагогики)

Имя видного русского педагога и писателя Алексея Николаевича Острогорского ныне почти забыто. Подчас его даже путают с другими Острогорскими, – Виктором Петровичем и Моисеем Яковлевичем, которые также оставили заметный след в истории общественно-педагогической мысли. А. Н. Острогорский родился 25 января 1840 г. в г. Санкт-Петербурге в семье чиновника. Получил высшее образование во 2-м Санкт-Петербургском кадетском корпусе и в Артиллерийской академии, но уже с молодых лет проникся желанием принести пользу народу на ниве просвещения [93, с. 136].

Он примкнул к кружку студентов-энтузиастов Санкт-Петербургского университета, которые открыли в 1860 г. на Васильевском острове начальную школу и стали там преподавать. В их числе были в будущем известные педагоги Ф. Ф. Резенер, А. Я. Герд, В. П. Острогорский. В 1861–1906 гг. А. Н. Острогорский работал в военных учебных заведениях: во 2-й Санкт-Петербургской военной гимназии, в Пажеском кадетском корпусе, в учительской семинарии военного ведомства (в Москве), на педагогических курсах при Педагогическом музее военно-учебных заведений [92, с. 259].

Педагогической общественности были широко известны его труды «Образцовый учитель» (1866), «Характеристика учеников» (1867), «Личность воспитателя в деле воспитания» (1868), «О влиянии умственного развития на нравственное воспитание» (1869), «Материалы по методике геометрии» (1883–1884). В 1869–1877 гг. он был первым редактором популярного в народе журнала «Детское чтение», куда в качестве авторов он привлёк известных бытописателей Е. Н. Водовозову, А. И. Левитова, А. Н. Плещеева, сам нередко выступал с научно-популярными материалами для детей и юношества.

В 1883—1910 гг. А. Н. Острогорский возглавлял «Педагогический сборник», который издавался главным управлением военно-учебными заведениями. В нём печатались статьи по дидактике, теории и практике воспитания, по общим и частным методикам. Среди авторов журнала были В. П. Острогорский, П. Ф. Каптерев, В. И. Водовозов, А. П. Флеров, А. С. Вирениус.

Даже в годы реакции журнал достаточно твёрдо отстаивал свою независимую позицию, поднимал актуальные общественные вопросы, такие как гуманное отношение к детям, взаимодействие семьи и школы, личность педагога, формирование культурной образованной личности с нравственными убеждениями.

Большинство своих педагогических работ Острогорский печатал в «Педагогическом сборнике». В их числе такие заметные статьи, как «Нравственные привычки», «По вопросу о нравственности», «Образование и воспитание», «Дисциплина и воспитание» и др. Здесь же печатались и его рецензии на произведения других авторов. Следует отметить сборник «Педагогические экскурсии в область литературы» (1897), названный так по заглавию ведущей статьи.

Основу сборника составили материалы, в которых автором рассматривались вопросы нравственного воспитания детей, индивидуального подхода к ним, взаимоотношения учителя с учащимися и т. д.

В 1903 г. А. Н. Острогорский издал составленную им «Педагогическую хрестоматию», куда были помещены выдержки из работ В. Г. Белинского, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, В. Я. Стоюнина и других известных педагогов по вопросам воспитания. Тогда же он подготовил к изданию материалы для 3 тома «Педагогически антропологии» К. Д. Ушинского. В 1914 г. отдельной книгой вышла работа Острогорского «Н. И. Пирогов и его педагогические заветы». Умер Острогорский 2 октября 1917 г.

Как мыслитель и педагогический деятель А. Н. Острогорский находился под идейным влиянием мировоззрения Н. А. Добролюбова и Н. Г. Чернышевского.

Последний, по словам Острогорского, поднял знамя борьбы за освобождение человеческой личности, выдвинул на передний план интересы и права личности, «благо реальной личности было для него той точкой зрения, с которой он смотрел на вещи» [58, с. 53].

Н. А. Добролюбов, по мнению А. Н. Острогорского, верно показал обезличивание человека крепостным режимом. Участие Добролюбова в педагогической литературе оказало большое влияние на нравственное самосознание общества, особенно на педагогов.

Добролюбов хотел служить народу словом, отмечал Острогорский, а время призвало его к выполнению задачи воспитания у людей осознания собственных прав, к устранению из жизни всего того, что гнетёт личность. А. Н. Острогорский отмечал высочайшие нравственные достоинства и литературные дарования обоих своих кумиров, но был всё же ближе по своим социальным взглядам к Н. И. Пирогову. Хотя в своей работе «Н. И. Пирогов и его педагогические заветы» он писал: «Интеллигенция (в 1860-е гг. – В.  $\Pi$ .) разделилась; одни пошли за Пироговым, другие за «Современником», и за последним пошли более молодые и энергичные силы, а этим определилось ближайшее будущее литературного и общественного движения» [56, с. 94].

А. Н. Острогорский усвоил у Чернышевского и Добролюбова идеи о благе народа, о превалировании общественных интересов над личными, о необходимости воспитания и образования детей всех сословий и др. Но он не разделял их революционно-демократический настрой, был далёк от философского материализма.

Вот почему ему и был ближе Пирогов с его презрением к низменной «практической» морали, с его стремлением, подчас наивным и утопическим, к светлым идеалам добра, правды и справедливости, с его религиозностью и надеждами на воспитание, нравственное формирование молодежи как главное средство преобразования всей общественной жизни. Вот почему он придавал делу воспитания человека-гражданина, стремящегося к улучшению условий жизни, столь важное значение.

А. Н. Острогорский подходил к решению вопросов воспитания всесторонне, с учётом влияния других явлений жизни, сообразовываясь с особенностями народа, его прошлым и настоящим.

Главную роль в воспитании подрастающего поколения А. Н. Острогорский отводил школе, которую он постоянно критиковал за формализм, чиновничью атмосферу, придавливавшую детей и иссушавшую их души. Естественно, он не только критиковал, но и выдвигал пози-

тивные идеи построения школы на основах народности, её приближенности к реальным потребностям жизни, учёта культурных и образовательных запросов всех народностей, проживавших на территории России, их приобщения к великой культуре русского народа.

А. Н. Острогорский придавал равновеликое значение вопросам образования и проблемам воспитательной работы. Обобщив свой опыт работы педагога-математика, Острогорский изложил свои дидактические взгляды в книге «Материалы по методике геометрии» (1883), ставшей первой крупной работой по методике геометрии, вышедшей в России. Автор раскрыл в ней логические основы геометрии (понятия и их образование, определения, аксиомы, теоремы и т. п.), дал обзор использовавшихся тогда учебников геометрии М. В. Остроградского. Часть книги посвящена рассмотрению состава теорем.

Острогорский даёт многочисленные советы учителям по развитию абстрактного мышления учащихся. При этом педагогом предлагаются два пути, — синтетический и аналитический. Он указывает, что сообщение школьникам знаний первым путём способствует лучшему усвоению мысли в готовом виде, но в определённой степени лишает детей инициативы и активности в процессе познания. Второй путь открывает возможность лучше освоить доказательство теорем, облегчает решение задач, учит искать математические зависимости, «даёт направление уму», но пользоваться им следует в том случае, если дети имеют достаточный объём знаний. Таким образом, оба пути дополняют друг друга. Их рациональное использование способствует приведению в систему знаний учащихся. Этой же цели служит правильно поставленное обобщающее повторение, в ходе которого в сознании учеников логически соединяются связанные между собой теоремы из различных частей курса.

Острогорский считал необходимым изгнание из процесса обучения механической зубрёжки, пробуждение в преподавании и учении живой мысли, развитие у учащихся умений самостоятельной работы. В учебном процессе на первое место он ставил руководящую роль учителя. Им разработан ряд методик, в частности, методика опроса, рассчитанная на пробуждение умственной активности класса.

Много внимания А. Н. Острогорский уделял воспитательным аспектам становления личности юного человека. Особенно активно работал он над вопросами нравственного воспитания, о чём свидетельствует даже сам перечень его работ: «О влиянии умственного развития на нравственное воспитание» (1869), «Нравственные при-

вычки» (1869), «По вопросу о нравственности» (1887), «Педагогические экскурсии в область литературы» (1897).

В первой из перечисленных статей А. Н. Острогорский ставит ряд важных вопросов. Если предположить, полагает он, что развитие ума положительно влияет на нравственность человека, то откуда берутся образованные негодяи? Всегда ли умный человек одновременно и нравственен?

Педагог приходит к выводу, что умственное развитие далеко не единственный фактор формирования нравственности; немалое значение имеют и другие факторы, такие, как среда, темперамент и т. д. Тем не менее, умственное развитие, в целом, способствует формированию нравственных начал в человеке. Огромное значение в этом процессе играет учитель, который зачастую, желая заставить воспитанников исполнять те или иные правила, опирается не на любовь, а на силу. Он круто идёт к цели, ломает непокорную волю ребёнка, строго карает ослушание, одним словом вступает с ним в борьбу. Он, как правило, остаётся в этой борьбе «победителем», но сама борьба «даёт начало таким ассоциациям, которые в воспитательном отношении едва ли желательны. Всякий, бывавший в школе, знает, что во время этой борьбы ученики рады всякому злу, которое им удаётся сделать учителю. Неуважение личности, обман, насмешка, иногда даже вред доставляют искреннее удовольствие воюющей стороне. И вот другая ассоциация, порождённая школой: удовольствие от злопыхательства. Человек приобретает вкус к деланию зла другому» [54, с. 19].

Статья «Нравственные привычки» была посвящена актуальному в то время вопросу о роли привычки. Учёные по-разному оценивали значение привычки. Д. Локк, например, считал её основой воспитания человека. Противниками привычки были Ж.-Ж. Руссо и И. Кант, по мнению которых привычка приводила к косности и рутине. Кант видел в ней отсутствие сознания; Руссо желал, чтобы единственной привычкой его Эмиля была привычка не иметь никаких привычек. К. Д. Ушинский подходил к пониманию роли привычки диалектически, и считал добрую привычку нравственным капиталом, который растёт беспрерывно, и процентами с которого человек пользуется всю жизнь. В то же время, считал он, жизнь, «вращающаяся в привычках», делается рутинной, и при этом суживается душевная деятельность; наконец, есть положительные и отрицательные привычки. С материалистических позиций А. Н. Острогорский рассматривает процесс формирования привычек, зависящий, по его мнению, от

условий окружающей жизни и от качеств самого субъекта. Чем чаще ребёнок подвергается влиянию тех или иных впечатлений, тем скорее он свыкается с ними, испытывает потребность в них.

Существенной составляющей педагогического наследия А. Н. Острогорского явились работы, в которых он давал подробный анализ классических произведений Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, Ч. Диккенса, В. В. Крестовского, Н. Г. Помяловского, П. Д. Боборыкина и др. с точки зрения отражения в них моральных проблем. Наиболее известной работой такого рода стала крупная статья «Педагогические экскурсии в область литературы» (1885). Педагог указывал в ней, что в сфере нравственного воспитания учитель, во многом, опирается на наблюдения, опыт, и вводит как бы «практический коэффициент в научную формулу».

А. Н. Острогорский отмечает, что современные дети раньше времени перестают быть детьми, в более раннем возрасте начинают задумываться над вопросами, которые прежде были доступны более зрелому возрасту. В частности, он рассматривает такую извечную проблему, как «дети и деньги». «Деньги – сила», – приводит автор слова диккенсовского героя мистера Домби, гордившегося тем, что в руках у него была эта сила и ему, Домби, поклонялась толпа «Всегда были люди, - с осуждением и сожалением пишет А. Н. Острогорский, - способные естественную в человеке потребность материального обеспечения обращать в цель жизни, не стесняясь средствами. В недавнее время круг лиц, уходящих в это стремление, расширился; расширился и круг средств, на это употребляемых. Явление стало бить в глаза, возмущать людей, сохранивших совесть. Литература в изобилии стала разрабатывать эту тему в сатире, в комедии, в очерках и сценах, в больших романах. Невольно является мысль, что в нездоровой атмосфере растёт наше юношество, при отсутствии или слабости в обществе высших интересов, литературных, научных и эстетических; слыша постоянные жалобы на недостаток средств; видя, как быстро создаются состояния, создаются и часто также лопаются; слыша затем толки, что ловкие люди и после приговора суда уходят в Сибирь с деньгами и благополучно живут там с завидным комфортом. Да, «деньги – сила», должны они думать и с этой мыслью вступать в жизнь. Что же, однако, делать школе? Выступать в роли пророка, указывающего пропасть, в которую стремится общество, уже поздно, потому что явление, взятое нами темой, стало уже старым. И осуждение ему давно высказано и литературой, и обществом. Кажется даже, что нарыв назревает и надо ждать перелома болезни» [55, с. 115].

Прошло более ста лет со времени написания статьи, а проблемы, как видим, всё те же и даже стали, пожалуй, ещё более актуальными.

Своеобразным продолжением этой темы является статья «По вопросу о нравственности» (1887) [57], в которой проводится мысль о зависимости нравственности от общественных условий. Взяв в союзники целый ряд французских философов, таких, как Л. Леви-Брюль, Г. Тард, Ж.-Э. Рекан, Б. Паскаль, О. Конт, Э. Литтре и др., и приведя в качестве подкрепления своих мыслей отрывки из произведений и мысли ряда писателей, подвергнув резкой критике современное общество и представителей господствовавших классов, А. Н. Острогорский, тем не менее, приходит к выводу, который сейчас может показаться совершенно естественным; он состоит в том, что между нравственностью и безнравственностью, материальными интересами людей и их положением в классовом обществе существует непосредственная связь.

То, что эта связь не раскрыта им глубоко, неудивительно: более глубокий анализ непременно привёл бы к революционно-демократическим выводам, что для либерала Острогорского было делом невозможным. Педагог только с горечью констатирует, что с упадком общественных нравов неизбежно связан эгоизм, который не только понижает нравственный уровень одних, но, кроме того, делает более трудной борьбу с жизненными испытаниями для других.

Едва ли мы дождёмся того, чтобы жизнь человеческая обходилась без тяжких испытаний, из которых есть два выхода. Один из них указывает «наслаждение в чистой совести», в сознании исполненного долга, несмотря на то, что он усеян материальными и духовными лишениями. Другой путь манит человека счастьем и подсказывает, что человек имеет право требовать от жизни возможно большего. Люди, вступающие на этот путь, часто пропускают мимо ушей воззвания к труду, хватаются за всё, что облегчает борьбу, что оправдывает уступки, делаемые духом в пользу плоти. В итоге, то, что предназначено природой служить средством для самой возможности высшей духовной деятельности, обращается в цель. Хороший стол, обстановка, развлечения, — вот ради чего стоит жить, а нравственность, совесть, — понятия условные, стесняться ими не стоит. И в этой статье А. Н. Острогорский, как мы видим, остаётся остросовременным автором, ставящим самые наболевшие социальные вопросы. И не вина

педагога, что он только ставит вопрос и не даёт ответа. Ответа не знаем мы до сих пор.

Своеобразным приложением к школьному делу нравственных проблем, поднимавшихся А. Н. Острогорским, является статья «Справедливость в школьной жизни» (1888) [60]. А. Н. Острогорский считал справедливость элементарным этическим требованием, необходимость и обязательность которого всеми признаётся как воздаяние каждому по делам его. Он приводит в статье воспоминания Ф. М. Достоевского, С. Т. Аксакова, В. В. Стасова, К. К. Арсеньева, Т. Н. Грановского и других известных людей о своих школьных годах в качестве примеров, характеризующих положительные и отрицательные стороны взаимоотношений педагогов и воспитанников, особенно в закрытых учебно-воспитательных заведениях.

А. Н. Острогорский различает «внешнюю справедливость», которая, как он отмечал, нередко приводит в делах слишком горячих фанатиков школьного режима к бессердечному отношению к воспитанникам, ибо её цель, - борьба с их недостатками, а сближение учителей с воспитанниками признаётся баловством, и «внутреннюю справедливость», - как систему общения воспитанников с лучшими представителями педагогического корпуса, знания и опыт, культура и образованность которых внушают их воспитанникам авторитет и уважение, и способствуют их взаимному сближению в процессе делового общения. То, что А. Н. Острогорский называет внешней и внутренней справедливостью, логично соотнести с известным противопоставлением дисциплины внешней, держащейся на авторитете педагога, а то и на страхе детей перед ним, и дисциплины внутренней, идущей от самодисциплины школьников, их воспитанности, от осознания ими необходимости придерживаться определённых правил поведения.

А. Н. Острогорский защищает права личности ребёнка, от которого, по его убеждению, логично требовать только то, что он способен дать. Педагог рассмотрел в статье вопросы, связанные с наказанием воспитанников. Задолго до Макаренко он подчёркивал, что «взыскание, налагаемое на целые группы воспитанников, когда воспитателю не удаётся определить, кто именно из них был виновником того или иного проступка» [60, с. 186], является одним из видов школьной несправедливости, крайне нежелательной формой наказания.

А. Н. Острогорский внёс определённый вклад в педагогику в плане определения основных понятий этой науки. В статье «Образо-

вание и воспитание» (1897) [53] он сделал попытку разграничить понятия «образование» и «воспитание», которые, как известно, нередко смешивают и отождествляют. Он приводит мнения не сей счет Л. Н. Толстого, Н. И. Пирогова, П. Ф. Каптерева, В. И. Даля, К. Д. Ушинского и др. При этом он не ограничивается одним лишь уточнением дефиниций.

Ценность статьи, прежде всего, в том, что её автор даёт крайне интересную педагогическую характеристику таких видных деятелей, как В. Г. Белинский, В. Я. Стоюнин, П. Г. Редкин, Н. И. Пирогов, анализируя их вклад в отечественную педагогику, образование и воспитание подрастающего поколения. Основополагающий вывод, который проводится в статье, состоит в том, что не всякие знания являются убеждениями, и могут служить руководством в поведении человека; важна не столько сумма знаний, — главное, чтобы на основе этих знаний формировались взгляды и убеждения, определяющие направленность личности человека.

Вопросы семейного воспитания также интересовали А. Н. Острогорского, свидетельством чему является его работа «Семейные отношения и их воспитательное значение» (1898) [59].

А. Н. Острогорский показывает, какой должна быть нормальная семья, в которой только и возможно разумное воспитание. К таким семьям он относит те, где царят дружеское взаимопонимание, помощь и взаимная поддержка, совместный труд. Дети приносят много хлопот, но и служат источником радости, надеждой и утешением в старости. Большую роль педагог отводил матери, от которой ребёнок перенимал культуру речи, умения читать, писать и ориентироваться в окружающем мире. Роль семьи не ослабевает с поступлением детей в школу. Семья оказывает помощь школе в приучении детей к режиму дня. Между школой и семьей должны царить взаимное доверие, доброжелательство и взаимопомощь. Одним из первых педагогов А. Н. Острогорский рекомендовал проведение родительских собраний.

А. Н. Острогорский посвятил несколько своих работ проблеме подготовки учительских кадров. В частности, в статье под названием «И специальная подготовка преподавателя средней школы, и улучшение его положения» (1899) [51], он анализирует взгляды ряда учёных по этому вопросу. Он разделяет высказанное в печати мнение педагога С. Зенченко о том, что по окончании университета лица, желающие занять учительскую должность, должны пройти теоретическую подготовку по педагогике, дидактике и некоторым другим дис-

циплинам со сдачей экзамена. Кроме того, необходима и практическая двухгодичная подготовка на базе гимназии.

Профессор Р. Виппер, отмечал в своей статье А. Н. Острогорский, против какой-либо специализированной профессиональной подготовки для тех, кто прошёл университетский курс; профессор считал учительское дело не таким уж и сложным; всё, что нужно, молодой человек возьмёт в университете. Практическое же курсы никакого значения, по его мнению, не имеют.

Опираясь на свой опыт и знание школьного дела, Острогорский решительно встал на сторону тех педагогов, которые считали необходимой дополнительную специализированную подготовку учительских кадров на педагогических курсах, ратовал за введение педагогической практики. Улучшение образованности педагогов, их подготовленности к работе в школе в определённой степени будет способствовать, считал он, и поднятию престижа профессии учителя.

А. Н. Острогорский внёс заметный вклад в развитие отечественной педагогической мысли. В его многочисленных статьях содержится немало ценного, того, что не утратило актуальности и в наши дни.

## **II.VI. П. Ф.** Лесгафт: «Всегда относиться к ребёнку с полным признанием его личности»

«Зачем Вы, милейший Пётр Францевич, в крамольные влезли дела?» (Е. А. Евтушенко. «Казанский университет»)

«Анатомия Лесгафта превращалась в познание человека, во всех сложных его взаимоотношениях с окружающей жизнью» (Профессор И. Д. Стрельников, ученик П. Ф. Лесгафта)

К. Д. Ушинский признавал в одной из своих работ, что в теории и практике отечественной педагогики, несмотря на очевидные достижения в области исследования общепедагогических и методических проблем, имеются и существенные пробелы. В частности, совершенно не разработаны вопросы физического развития детей, нет обобщающих фундаментальных работ в области семейного воспитания. Ушинский указывал, что эти вопросы по силам разрешить учёному, обладающему фундаментальной медицинской подготовкой и обширной педагогической практикой.

Он словно предвидел появление на небосклоне российской педагогики П. Ф. Лесгафта, сочетавшего в себе качества замечательного

врача, выдающегося учёного-педагога, великого гуманиста и правдоискателя. Непосредственным предшественником П. Ф. Лесгафта был Н. И. Пирогов, которого Пётр Францевич боготворил.

Деятельность Пирогова хронологически совершенно чётко делится на две части: сначала научные и практические занятия медициной, затем руководство учебными округами и публицистическая деятельность в области педагогики.

В жизни Лесгафта медицина и педагогика шли одновременно, взаимодополняя и обогащая друг друга. То, что у Пирогова в разработке ряда проблем, в части семейного и физического воспитания намечено в самом общем плане, получило у Лесгафта глубокое и полное обоснование; систематизировано и описано с большой точностью и силой, с опорой на огромную эрудицию учёного и его громадную постоянную педагогическую практику.

Им была создана теория семейного воспитания, базирующаяся на гуманных, общечеловеческих началах, разработана научно обоснованная система физического образования и впервые в России открыта подготовка педагогических кадров в этой области [93, с. 143]. Справедливы слова видного отечественного историка педагогики Е. Н. Медынского: «Если фундамент здания прогрессивной русской педагогики XIX в. заложили Герцен и Белинский, корпус и детали построили Чернышевский, Добролюбов, Пирогов, Толстой и Ушинский, то П. Ф. Лесгафт своей теорией физического образования и разработкой теории семейного воспитания завершил стройное здание прогрессивной русской педагогики XIX в.» [92, с. 272].

П. Ф. Лесгафт родился в Санкт-Петербурге 21 сентября (3 октября) 1837 г. в семье ювелира. Окончив три класса гимназии, он в дальнейшем совмещал гимназические занятия с обучением аптекарскому мастерству. Возможно, это как-то повлияло на выбор жизненного пути [98].

После окончания гимназии с серебряной медалью в 1856 г. Лесгафт поступил в Санкт-Петербургскую медико-хирургическую академию, где занимался химией, анатомией и медициной. В это время у него пробуждается интерес к педагогике. Особенно его увлекают педагогические сочинения Пирогова. Впоследствии Лесгафт становится продолжателем его идей в русской анатомии и педагогике. В студенческие годы происходит формирование Петра Францевича как учёного и общественного деятеля.

После окончания учебы в 1861 г. П. Ф. Лесгафт остаётся в академии в качестве ассистента и прозектора у известного профессора

В. Л. Грубера. Занимается научной и преподавательской деятельностью. В 1865 г. он защищает диссертацию на степень доктора медицины, а спустя три года ещё одну диссертацию и становится доктором хирургии. В 1868 г. его избирают профессором Казанского университета, где он заведует кафедрой физиологической анатомии. Блестящая организация учебного процесса, большое внимание к студентам снискали Петру Францевичу уважение и популярность с их стороны. Он стал одним из самых известных и любимых преподавателей.

Между тем, общественно-политическая атмосфера в обществе заметно изменялась. Надежды на демократические преобразования, вызванные актом освобождения крестьянства и деятельностью революционеров-демократов, постепенно сходили на нет. Отражением реакционного поворота в политике властей стала деятельность реакционных министров просвещения Д. А. Толстого и И. Д. Делянова, внедрявших в учебных заведениях схоластику и грамматический классицизм, ограничивавших строительство земских школ и насаждавших худший тип школ, — церковно-приходские.

Характер государственной политики в области образования отражался на деятельности конкретных учебных заведений. У П. Ф. Лесгафта начались неприятности с руководством университета. В частности, Пётр Францевич требовал соблюдения коллегиальности при приёме преподавателей на работу, был возмущён фактами неправильного распределения средств на нужды учебного процесса, наконец, на проведение экзамена по предмету Лесгафта... без его ведома. (Так руководство университета пыталось «обойти» принципиального преподавателя, не дававшего спуску лентяям).

(В архиве П. Ф. Лесгафта сохранилась записка, содержание которой характеризует его высокую требовательность: «Подверглись экзамену по анатомии 298 человек. Из них получили «5» — два человека, «4» — четыре человека, «3» — девяносто человек. Остальные должны явиться на экзамен ещё раз»).

«Санкт-Петербургские ведомости» поместили 14 сентября 1871 г. заметку Лесгафта «Что творится в Казанском университете». В докладной записке Александру II Д. А. Толстой писал: «Лицо, позволившее себе подобный поступок, не должно быть терпимо на учебной службе». Резолюция царя была краткой и однозначной: «Разумеется, уволить, не допускать» [97, с. 265].

В итоге, Лесгафт был признан неблагонадёжным, уволен без права впредь заниматься педагогической деятельностью, и с тех пор

всю последующую жизнь находился под негласным надзором полиции. Это увольнение вызвало волнения среди студентов, которые долго не допускали на кафедру другого преподавателя, заступившего на место Лесгафта. Жизнь в Казани стала для Лесгафта фактически невозможна, и осенью того же года учёный вернулся в столицу к своему наставнику В. Л. Груберу, принявшему живейшее участие в судьбе своего любимого ученика.

В это время П. Ф. Лесгафта всё более увлекает идея всестороннего изучения человеческой личности, разрабатывавшаяся Н. Г. Чернышевским и К. Д. Ушинским. Приняв в качестве основополагающей идею о том, что человек развивается под влиянием окружающей среды, Лесгафт решил создать точные методы исследования всех органов живого и мёртвого организмов в разных возрастах и при различных условиях. Эти идеи он изложил в изданной в Санкт-Петербурге в 1872 г. работе «Задачи антропологии и методы её изучения».

С этого времени учёный занимается, в основном, вопросами физического воспитания и образования. Он работает врачом в частном гимнастическом учреждении доктора А. Г. Берглинда, где изучает и обобщает практический опыт гимнастических занятий. Ещё больший успех ожидал его книгу «Основы естественной гимнастики» (1874), в которой изложены основы программы педагогической гимнастики для людей различного возраста.

Ходатайства Грубера к либерально настроенному военному министру Д. А. Милютину оказали своё воздействие, и с осени 1874 г. Петру Францевичу было разрешено вернуться к педагогической деятельности. С этого времени он работал в главном управлении военно-учебных заведений (до 1886 г.), где занимался разработкой проблем физической культуры. По направлению управления летом 1875 и 1876 гг. он посетил Германию, Швецию, Швейцарию, Англию, Австрию, Италию, Данию и Голландию с целью изучения постановки дела подготовки учителей гимнастики, как обобщенно называли тогда специалистов по физкультурно-спортивной подготовке.

Во время посещения школ Лесгафт обратил внимание на то, что преподаватели озабочены лишь технической стороной, и совсем не заботятся о педагогическом влиянии гимнастических упражнений на развитие личности детей. Свои взгляды он изложил в статьях «Об отношении анатомии к физическому воспитанию» (1876) и «Приготовление учителя гимнастики в государствах Западной Европы» (1877–1880).

П. Ф. Лесгафт много работал в эти годы над созданием своей оригинальной концепции физического образования. Он разработал

программу для различных возрастных групп (от 10 до 18 лет), по которой проводились занятия физическими упражнениями в двенадцати военных гимназиях, в приготовительных классах Пажеского корпуса, в учительской семинарии военного ведомства. Занимался исследованием проблемы физического состояния юношей.

Его можно назвать одним из первых экспериментаторов в педагогике. В результате проводившейся Лесгафтом работы появились такие труды, как «Материалы для изучения школьного возраста» (1880), «Физическое развитие в школах» (1880). Общие вопросы воспитания нашли отражение в таких публикациях как «Об играх и физическом воспитании в школе» (1883), «О наказаниях в семье и их влиянии на развитие типа ребёнка» (1884), «Семейное воспитание» (1884), «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста» (1888).

На базе 2-й Санкт-Петербургской военной гимназии в 1877—1882 гг. он организовал учебно-гимнастические курсы. Это были первые в России курсы, где давалось, хотя и в сокращённом виде, физкультурно-педагогическое образование. Успех работы курсов воодушевил Петра Францевича. В 1881 г. по его инициативе были открыты шестимесячные курсы преподавателей гимнастики и фехтования в войсковых частях.

В 1896—1897 гг. П. Ф. Лесгафт читал лекции по анатомии на естественном факультете Санкт-Петербургского университета и на Рождественских курсах лекарских помощников. Его лекции пользовались огромной популярностью.

«Страстным учителем» называл его И. П. Павлов. В статье «О преподавании естественных наук в средних учебных заведениях» Лесгафт писал, что каждый преподаватель должен помнить слова Сократа, который говорил, что если кто скажет, что Сократ дал кому-нибудь образование, то это будет неправда, так как на самом деле он никому никакого образования дать не может, а может быть только акушером мысли. Как акушер не родит новорожденного, а только содействует или облегчает появление его на свет, так и преподаватель не может дать мысль, а может только навести на неё.

П. Ф. Лесгафт проявил себя и как научный руководитель. Под его руководством в 1880–1886 гг. было подготовлено более двадцати диссертаций. С 1893 г. П. Ф. Лесгафт принимал активное участие в работе Санкт-Петербургского общества содействия физическому развитию, где организовывал детские площадки, катки, экскурсии и про-

гулки для детей из малоимущих детей. В 1893 г. П. Ф. Лесгафт на средства своего бывшего ученика И. М. Сибирякова открыл биологическую лабораторию, при которой был устроен музей.

П. Ф. Лесгафт организовал выпуск печатного органа лаборатории, – «Известия Санкт-Петербургской биологической лаборатории». Всего в 1896–1910 гг. вышло 40 выпусков, объединённых в 10 томов. В 1918 г. лаборатория была преобразована в государственный исследовательский естественнонаучный институт имени П. Ф. Лесгафта.

В 1896 г. при лаборатории были открыты женские курсы «воспитательниц и руководительниц физического образования». Учёный привлёк к работе на своих курсах передовых академиков и профессоров. Достаточно назвать имена В. Л. Комарова, Е. В. Тарле, Н. А. Морозова, И. П. Павлова, А. А. Ухтомского, М. М. Ковалевского, Л. Н. Овсянико-Куликовского. Эти курсы были первым в мире высшим женским учебным заведением, в котором готовили специалистов по физической культуре. Здесь преподавались, помимо специальных предметов, естественные науки, математика, гуманитарные дисциплины.

В 1919 г. на базе курсов был организован государственный институт физического образования, позднее институт физической культуры имени П. Ф. Лесгафта. В «лесгафтички» принимали всех, невзирая на общественное положение, вероисповедание и национальность. Обстановка на курсах была самая демократичная, что и послужило фактически причиной их закрытия в январе 1905 г. Непосредственным же поводом к закрытию явилось участие слушательниц в событиях 9 января.

В 1905—1906 учебном году в помещении бывших курсов П. Ф. Лесгафт открыл Вольную высшую школу, и при ней вечерние массовые курсы для рабочих, которые правительство закрыло уже в 1907 г. Впрочем, для закрытия была и другая существенная причина. В ночь с 18 на 19 декабря 1907 г. в помещении курсов был произведён обыск, в ходе которого было обнаружено до 50 пудов нелегальной литературы, оборудование для тиражирования литературы и т. п. Однако нелегально курсы работали даже и после смерти П. Ф. Лесгафта, до 1912 года.

Лесгафт не скрывал своих антиправительственных взглядов. 4 марта 1901 г. он стал свидетелем избиения полицией студентов-демонстрантов на Казанской площади. Лесгафт собрал подписи 99 известных общественных деятелей под протестом против этого произ-

вола, за что вскоре был выслан из столицы на один год. Во время первой русской революции 1905-1907 гг. в его доме размещался исполнительный комитет Санкт-Петербургского Совета рабочих депутатов. На организованных им курсах в Вольной высшей школе помимо занятий организовывались митинги, проходили собрания революционных организаций. В 1909 г. П. Ф. Лесгафт получил разрешение на открытие в помещении Санкт-Петербургской биологической лаборатории естественноисторических курсов общества народных университетов.

К этому времени Лесгафт был уже тяжело болен. По совету врачей он отправился на лечение в Египет, где и скончался близ Каира 28 ноября (11 декабря) 1909 г. Его похороны в Санкт-Петербурге на Литературных Мостках Волкова кладбища носили характер политической демонстрации против царизма, неравная борьба с которым отнимала у П. Ф. Лесгафта так много сил. На могильный холм легли сотни венков. Категорически было запрещено произнесение речей. Только политкаторжанин Н. А. Морозов сказал у могилы: «Прощай, дорогой Пётр Францевич! Да будет примером твоя честная, бескорыстная трудовая жизнь!»

По своим социально-политическим взглядам П. Ф. Лесгафт был ближе к Н. Г. Чернышевскому и его единомышленникам, а не к либералам, таким как Н. И. Пирогов, А. Н. Острогорский, Н. Х. Вессель. Он всегда стоял на стороне трудового народа. С этих позиций он и решал многие, даже научные, вопросы. В психологии он придерживался естественнонаучного направления. В биологии, анатомии и физиологии, психологии и педагогике он отрицал мистические, метафизические начала, и стремился к раскрытию реально существующих причинно-следственных связей рассматриваемых явлений.

В духовном и физическом развитии ребёнка решающее значение П. Ф. Лесгафт придавал не наследственности, а среде и воспитанию, тем самым, опровергая взгляды тех, кто считал, что «кухаркины дети» не способны к получению высшего образования, к полноценному всестороннему развитию. Как неверное разоблачал П. Ф. Лесгафт мнение о том, что ребёнок «от природы» может быть враждебно зол, ленив, капризен. Большинство воспитателей свои педагогические неудачи охотно сваливают на «дурную наследственность», на «прирождённую испорченность» детской натуры, а вот влияние взрослых остаться в тени. Никто не хочет верить, что испорченность ребёнка есть результат системы воспитания. Учёный требовал от школы и родителей повышения своей ответственности за судьбы детей.

Ведущими педагогическими идеями, которыми руководствовался Лесгафт, были материалистическое понимание единства физического и психического, отрицание наследственной обречённости в развитии человека, признание решающей роли среды и воспитания в этом процессе. Руководствуясь этими идеями, учёный правильно решал многие вопросы педагогической науки.

В произведениях П. Ф. Лесгафта важнейшее место занимает его учение об «идеально-нормальной» личности. Такую личность, гармонически сочетающую в себе полноценное физическое, умственное и нравственное развитие, должна формировать вся система воспитания и образования. Это учение наиболее полно отражено в книге «Семейное воспитание ребенка и его значение» (1884) [48]. Здесь учёный обосновывает цели, задачи, содержание и методы семейного воспитания, разрабатывает его естественнонаучные и гигиенические основы, даёт обстоятельные характеристики различным «типам» детей.

Главным условием формирования личности Лесгафт считал уклад жизни семьи. Им выдвигаются основные требования разумного семейного воспитания. Он выступает решительным противником как авторитарного, так и попустительского стилей в воспитании, формулирует гуманные принципы семейной педагогики, такие как признание личности ребёнка и его неприкосновенность, развитие детской инициативы и творчества, последовательность в воспитательных воздействиях. П. Ф. Лесгафт указывает на необходимость формирования социальной направленности личности, на единство целей и задач семейного и общественного воспитания. Решающую роль в воспитании он отводит всё-таки школе, которая должна при необходимости преодолевать негативное влияние семьи.

По Лесгафту, главными условиями нормального развития ребёнка в утробе матери является со стороны последней чистота и деятельная жизнь, как в умственном, так и в физическом отношениях. Семейное воспитание имеет особенно большое значение для ребёнка в первые семь лет его жизни. Учёный высоко ставил роль матери в первые годы жизни малыша, значительно выше фрёбелевских детских садов, которые он посещал за границей, и где он отмечал однообразие, скуку и шаблон, подавление творческих проявлений детей. Вообще же он, конечно, не отрицал значение детских садов, но полагал возможным отдавать детей туда лишь при отсутствии родителей или невозможности их заниматься своими детьми. Лучше всего, если детский сад объединяет четыре-пять детей, то есть является тем, что ныне носит название семейного «детского сада».

П. Ф. Лесгафт выделял следующие периоды развития человека: хаотический (в котором находится новорожденный), рефлекторно-опытный (длится до появления речи, т. е. до начала второго года жизни), подражательно-реальный (дошкольный период), подражательно-идейный (до 20 лет), критико-творческий (взрослый возраст). Правда, он рассматривает только детские годы.

В своей работе учёный дает исключительно интересную, тонкую, прекрасно выписанную литературную характеристику различных типов детей (лицемерный, честолюбивый, добродушный, мягкий-забитый, злобный-забитый, угнетённый). Каждый из шести типов представляет собой результат обобщения; это отвлечённый образ, не принадлежащий какому-то конкретному ребёнку.

Современник Лесгафта психолог А. Ф. Лазурский отмечал, что в типологии П. Ф. Лесгафта нет классификации школьных типов, а есть лишь очень живые, но чисто внешние описания некоторых типов, каковые сам П. Ф. Лесгафт наблюдал [46, с. 22–23]. Пусть так. Вот только «живые образы» Лесгафта, побуждающие современного читателя вспоминать лучшие страницы «Книги для родителей» А. С. Макаренко, были для тогдашнего читателя, да и для сегодняшнего тоже, куда интереснее иных занудных «научных трудов», изобилующих «исчерпывающими» классификациями.

П. Ф. Лесгафт утверждал, что по наследству ребёнку передаётся темперамент, то есть сила и быстрота проявлений человеческой натуры. Тип же ребёнка и его характер есть результат влияния среды, воспитания и его самостоятельной деятельности. Большое внимание П. Ф. Лесгафт уделял роли школы, которую считал инструментом воздействия на личность ребёнка более значительным, нежели семья. Более того, за школой остаётся функция исправления недостатков семейного воспитания. В школе ребёнок развивает в себе человека.

Задачу истинной, гуманистической школы учёный видел в формировании отвлечённого (теоретического) мышления, в развитии привычек действовать в соответствии с выработанными понятиями и идеалами. Умственное и физическое воспитание Лесгафт считал неразделимо связанными между собой. Следствием правильно организованного умственного и физического воспитания является нравственное и эстетическое развитие человека; иными словами, нравственность должна являться главным, завершающим моментом умственного и физического развития человека.

Воспитательные задачи, считал Лесгафт, решаются, главным образом, семьёй, образовательные, в основном, школой. Впрочем, та-

кое деление зачастую оказывается условным. Главное, чтобы воспитание и образование были связаны с жизнью. Вот почему он осуждал школы русские, а в особенности немецкие, в которых господствовало «классическое», книжно-словесное образование вместо естественно-научного.

Окончившие классическую гимназию, отмечал П. Ф. Лесгафт, зачастую обнаруживают отсутствие наблюдательности, нехватку сообразительности, непонимание сущности жизненных явлений, неподготовленность к творческой деятельности. Им недостаёт сообразительности. У них развита память, есть знания, но нет самостоятельности мысли. Выдающееся место принадлежит Лесгафту в разработке проблем физического образования. Наиболее полно его взгляды в этой области изложены в фундаментальной работе «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста» (1888). Именно так, - физическое образование, - называл Лесгафт свою систему физических упражнений, которая, по его мнению, включает в себя физическое воспитание. Под последним он подразумевал гигиеническое, оздоровительное значение физических упражнений. Основным средством физического воспитания и образования является физическое упражнение, т. е. частое повторение какого-либо действия человеческого тела, производимого ради его усвоения. При этом большое внимание он уделял правильному подбору физических упражнений. Этот подбор основывался на использовании принципов постепенности, учёта анатомо-физиологических особенностей их организма. Последовательное усложнение позволяет достигнуть развития физических и умственных сил человека.

В процессе правильно поставленного физического образования, считал П. Ф. Лесгафт, ученик усваивает «общие способы физической работы», овладевает «умениями применять эти способы при всех действиях». Лесгафт выступал за привитие ребёнку любви к труду, прежде всего, через правильную постановку физического образования. При этом он отвергал ручной труд и ремёсла, ибо считал, что они не имеют общеобразовательного значения, и могут легко, но односторонне развивать одни группы мышц в ущерб другим, что нарушает их правильное физическое развитие. Поэтому он был противником введения в школе систематического ручного труда. Он считал допустимыми лишь необязательные занятия. С современных позиций точка зрения Лесгафта может вызвать лишь недоумение; она объяснима лишь как своеобразное проявление протеста против царившего в ту пору произвола в отношении малолетних работников.

В основу физического воспитания и образования П. Ф. Лесгафт положил физические упражнения, разработке и классификации которых он уделял особое внимание. Главным основанием для выбора упражнений он считал педагогическую задачу, разрешению которой, по его мнению, это упражнение должно было способствовать. Особенно настойчиво он рекомендовал элементарные, простые упражнения, выражая, тем самым, несогласие со своими оппонентами, считавшими, что они, эти упражнения, скучны и неинтересны. В доказательство своих взглядов он приводил пример с азбукой, изучение которой также скучно и элементарно, — куда приятней увеселительные прогулки и «драматические представления». Однако любому педагогу ясно, что сначала нужно изучить основы счёта, письма, рисования, а уж потом идти к вершинам науки и искусства. То же самое в полной мере относится и к физической культуре.

- П. Ф. Лесгафт дал научно обоснованную «азбуку движений», ставшую основой школьного обучения физкультуре. Упражнения в элементарных движениях приучают ребёнка ко всевозможным оттенкам движений. Одно и то же упражнение в различных отделах имеет своё назначение и особую дозировку сообразно педагогической задаче, стоящей перед данным отделом упражнений. Исполнение упражнений, составляющих систематический курс физического образования, проводится, главным образом, путём анализа, т. е. через разъединение сложных действий на отдельные движения, сравнение их между собой, их оценку и практическое овладение ими.
- П. Ф. Лесгафт подчёркивал, что он противник регламентации деятельности учителя на уроке; стоял за стимулирование его творческой инициативы в комбинировании элементарных и сложных упражнений и движений. Но, в то же время, он считал необходимым предъявление к работе учителя ряда требований, к которым он относил требования чёткого, краткого, ясного и доступного объяснения и безукоризненного показа упражнений, постепенность и последовательность в увеличении нагрузок, скорости, числа движений и усложнении упражнений, систематического возвращения к ранее недостаточно усвоенным упражнениям, недопущения наказаний, однообразия, необоснованных требований со стороны учителя, а также упражнений на гимнастических снарядах и спортивных соревнований. Последние, по его мнению, пробуждали в детях нездоровые инстинкты: азарт, стремление к победе любой ценой, недружелюбное отношение к сопернику.

Он считал также необходимым, чтобы освобождённые от уроков физкультуры дети присутствовали на этих уроках и следили за ходом занятий. В начале и конце учебного года учитель должен, по мнению П. Ф. Лесгафта, производить у учащихся антропометрические измерения (рост, вес, сила, обхват груди, шеи, конечностей и т. д.).

Большое место в наследии П. Ф. Лесгафта занимает вопрос об игре. Играм посвящена значительная часть его «Руководства...». Игру Пётр Францевич определял как упражнение, с помощью которого ребёнок готовится к жизни, приучается к таким действиям, которые становятся фундаментом навыков и привычек. В дошкольном возрасте игры, в основном, имитационные (подражательные). В них дети повторяют то, что видят в окружающей их жизни. Не следует мелочно регламентировать игру во избежание шаблона, скуки и однообразия, неприемлемых для детей вообще, а для дошкольников в особенности. Пусть они сами, указывал П. Ф. Лесгафт, «натыкаются» на то или иное явление, «обыгрывают» его. В школьном возрасте всё большее значение приобретают игры, где требуются такие качества, как самостоятельность, инициативность, находчивость, целеустремленность. Сюжетность игры становится её определяющим качеством.

П. Ф. Лесгафт выделяет игры простые (одиночные), где каждый преследует свои собственные цели (типичный пример, игры с куклой дома), и игры сложные («партиями»), где действия каждого игрока нацелены на достижение общих командных интересов. Любая игра включает в себя правила, целесообразные и достаточно простые, которые должны играющими неукоснительно соблюдаться.

Он выступал за развитие в детях самоуправленческих начал в процессе игры. Игры, отмечал П. Ф. Лесгафт, весьма выгодная форма физической работы. Они сопровождаются возвышающим чувством удовольствия, и оказывают серьёзное воздействие на развитие дисциплинированности, сдержанности, нравственных качеств. П. Ф. Лесгафт осуждал шумные игры, сопровождающиеся смехом, выкриками. Он советовал придерживаться строгого правила: «Кто шумит, — выходи вон из игры и жди, пока она не кончится».

Нельзя не отметить того, что некоторые положения теории П. Ф. Лесгафта плохо сочетаются с современными воззрениями на игры, в частности, спортивные игры. Он требовал исключения из игр каких бы то ни было элементов соревнования, поощрения и наказания. Это требование, как нам кажется, противоречит самому духу практически любой игры, в особенности, игры спортивной. Игра и

«держится» соревнованием, в её основе всегда лежит стремление к совершенству через соперничество. Справедливости ради следует отметить, что во времена Лесгафта многие из ныне популярных спортивных игр только появились или не были изобретены вовсе.

П. Ф. Лесгафт обосновывал своё столь категоричное вышеуказанное заявление, руководствуясь ошибочной «теорией прибавочных раздражителей», согласно которой сильные раздражители (спорт, поощрения, наказания, соревнования, занятия на гимнастических снарядах) будто бы всегда понижают впечатлительность ребёнка. Эта ошибочная теория основывалась на непозволительно широком толковании весьма ограниченного самого по себе психофизического закона Вебера-Фехтера, который гласил, что в то время, как раздражители растут в геометрической прогрессии, ощущения увеличиваются лишь в арифметической прогрессии. При этом Лесгафтом не учитывалось то решающее обстоятельство, что поведение человека определяется его общественными отношениями, мотивами, заинтересованностью, убеждениями, склонностями, потребностями и т. п.

В то же время, теория П. Ф. Лесгафта содержит и ценные элементы. В ряде случаев учёный был прав, применяя эту теорию к рассмотрению конкретных педагогических ситуаций, в частности, при анализе детских капризов. Так, ребёнок, не получающий ни в чём отказа от своих чадолюбивых родителей, становится всё более неуправляемым, ненасытным в своих желаниях, что часто приводит с течением времени к разрушению личности («Сначала конфеты, потом конфеты с ромом, потом ром с конфетами и, наконец, чистый ром»).

Проблеме «организованного ребёнка», его поведению в работах Лесгафта также уделяется немало внимания. Дисциплина, по его убеждению, должна быть не внешней, «мерой вынужденной», а дисциплиной нравственной, при которой ребёнок подчиняет свои действия разумным волевым направлениям.

В своих трудах и практической деятельности П. Ф. Лесгафт уделял большое внимание принципам и методам дидактики. Он высказывал оригинальные мысли относительно использования принципа сознательности и активности в связи с его учением о «слове» и «показе» (то есть наглядности). Учёный требовал, чтобы каждое новое упражнение (движение) было предварительно объяснено: как его производить и с какой целью. Именно объяснение словом, а не показом через картинную наглядность или посредством примера самого педагога. Почему? П. Ф. Лесгафт полагал, что объект легче воспри-

нимается зрением, нежели слухом. В первом случае преобладает слепое подражание, меньше сознательной работы, во втором, — больше внимания, напряжения духа и интеллектуальных сил. П. Ф. Лесгафт здесь во многом прав. Не случайно академик Л. А. Орбели называл его систему гимнастики «очеловеченной гимнастикой, которая требует человеческих способностей, а не только способностей обезьяны» [61, с. 123].

В то же время, нельзя согласиться с категоричностью, с какой П. Ф. Лесгафт требует во всех без исключения случаях начинать со «слова», и лишь потом вводить «показ». Нередко учителю приходится начинать именно с «показа», например, когда у ребёнка нет представления о предмете изучения, нет «умственного образа» этого предмета, ибо ученик сталкивается с ним впервые. В этих случаях «золотое правило» дидактики Коменского, рекомендующее изучение предмета возможно большим количеством органов чувств, представляется куда более предпочтительным.

Имя П. Ф. Лесгафта широко известно в нашей стране. Вызывают огромное уважение и симпатии его самоотверженная борьба с царским самодержавием за установление более справедливых отношений в области образования. Велик его вклад в отечественную и мировую педагогическую науку. Для специалистов в области физического образования и спорта П. Ф. Лесгафт давно и заслуженно стал символом преданного служения своему народу, науке, физической культуре.

## **II.VII.** Д. И. Тихомиров:

«Мотивы выбора педагогической профессии? — Призвание. Влияние педагогической литературы и общественного движения 1860-х годов»

«Не забудет Русь родная светлых подвигов твоих. Будет жить, не умирая, память вечная о них». (А. Доброхотов. У могилы Д. И. Тихомирова // Юная Россия. 1915. № 11)

В конце XIX – начале XX вв. Дмитрий Иванович Тихомиров в российском педагогическом движении был самым уважаемым и известным деятелем. Организатор многочисленных учительских съездов и десятки лет функционировавших курсов, давших школам тысячи подготовленных педагогов, автор замечательных учебников, ти-

раж которых поражает воображение, активный земский общественный деятель и устроитель школ, издатель педагогических трудов, — все эти полезные дела вместила в себя подвижническая жизнь всего одного человека, имя которого практически, увы, ничего не говорит современному поколению педагогов [80].

Д. И. Тихомиров родился 24 октября (5 ноября) 1844 года в селе Рождествене Нерехтского уезда Костромской губернии в семье сельского священника Ивана Егоровича Тихомирова. Дмитрий Иванович очень любил отца, тепло отзывался о нём в своей автобиографии: «Наиболее благотворное воздействие на весь склад и характер моих задушевных и общественных убеждений, сохранившихся на всю жизнь, и определивших направление моей дальнейшей общественно-педагогической деятельности, оказало влияние моего отца, внушившего мне как своим личным примером, так и добрыми своими убеждениями, любовь и уважение к крестьянину как нашему поильцу и кормильцу» [121, с. 217].

Уклад семьи, в которой рос будущий выдающийся педагог, мало чем отличался от образа жизни простых крестьян. Физический труд наравне со взрослыми закалил будущего педагога физически и нравственно. Фотографии и воспоминания современников доносят до нас внешний облик Дмитрия Ивановича, — богатыря с длинной окладистой бородой, величественными и уверенными манерами. Даже на последнем прижизненном снимке, сделанном за считанные дни до кончины, он не изменяет выработанной в течение всей жизни привычке держаться спокойно и с достоинством [97, с. 289].

В десять лет Дмитрия отдали в Костромское духовное училище. Порядки в нём, как вспоминал он позднее, ничем не отличались от тех, что описаны Н. Г. Помяловским в «Очерках бурсы». Жестокие нравы не отвратили, однако, юношу от духовной стези, и в 1858 г., по окончании училища, он собирался поступать в духовную семинарию. Но у семьи не нашлось достаточно средств к продолжению церковного образования. А учиться юноше очень хотелось. Поэтому он поступил в Ярославскую военную гимназию, на казённый кошт.

Оттуда его через два года, как лучшего ученика, перевели в только что учреждённые в Санкт-Петербурге учительские классы. Проучившись здесь ещё два года, он был снова переведён, на этот раз в Москву, в учительскую семинарию военного ведомства, открытую для подготовки преподавательского персонала и воспитателей военных прогимназий [93, с. 153].

Московская семинария оставила глубокий след в душе Дмитрия Тихомирова. Он вспоминал, что свободная по духу, семинария эта представляла из себя тогда нечто новое и оригинальное в начавшейся новой жизни России. Давая своим воспитанникам солидное образование, общее и специальное педагогическое, знакомя их с «новым словом» в области гуманного и разумного воспитания и обучения детей, семинария, вместе с тем, заботливо воспитывала в будущих педагогах страх перед всякой рутиной, благоговейную любовь к своему труду и неуклонное стремление к совершенствованию себя и своего ответственного и великого дела воспитания и обучения юных поколений.

Такое направление педагогического персонала и всего учреждения в целом в значительной мере объясняется самим временем, совпадавшим с эпохой реформ, высшим подъёмом общественной мысли, расцветом общественной русской жизни. В эти годы Тихомиров страстно увлекался чтением журналов революционно-демократического направления, на страницах которых живо, горячо и талантливо отражались народные идеалы, новые течения и настроения передовых представителей тогдашнего российского общества. Постепенно он проникся ненавистью к крепостному строю, стал убеждённым сторонником просвещения России, её европеизации, и решительно присоединился к требованиям слома сословных перегородок в общественной жизни и, прежде всего, в области образования. Он был убеждён в том, что ликвидация остатков крепостничества, просвещение широких народных масс принесут им счастье и всеобщее благосостояние.

В 1866 г. Д. И. Тихомиров окончил учительскую семинарию первым учеником и получил за это денежную награду. Осенью того же года он был назначен преподавателем «образцовой» школы при той же учительской семинарии, где и проработал одиннадцать лет. Талантливый педагог стремился к выработке и постоянному совершенствованию методов и приёмов преподавания.

В школе он работал с большой охотой. Атмосфера в коллективе была благоприятная, и сам Д. И. Тихомиров называл школу лабораторией для наглядно-практических занятий по элементарному преподаванию [92, с. 293].

В эти же годы Тихомиров со своими товарищами-учителями организовал при фабрике Ф. С. Михайлова первую в Москве вечернюю школу для взрослых. Постепенно он становится известным, уважаемым педагогом. Одновременно с работой в «образцовой» школе он получил уроки русского языка в военной гимназии и во второй классической

гимназии, а с конца 1860-х гг. читал лекции на женских курсах, организовывавшихся Московским городским управлением образования.

Набравшись определённого педагогического и жизненного опыта, и приобретя значительную известность в местных педагогических кругах, Дмитрий Иванович взялся в 1871 г. за инспектирование вечерних школ для рабочих на фабриках Саввы Морозова и «Товарищества Тверской мануфактуры».

Учителя этих школ с благодарностью вспоминали открытые уроки, дававшиеся Тихомировым, подробные и справедливые разборы уроков других учителей. Д. И. Тихомирову приходилось помогать в решении материально-хозяйственных проблем, которых у каждой школы было немало. Инспектированием школ, и не только названных, он занимался до конца жизни.

Осенью 1869 г. Д. И. Тихомиров познакомился со слушательницей педагогических курсов Елизаветой Николаевной Немчиновой. В апреле 1871 г. молодые люди поженились. Е. Н. Тихомирова во многом помогала своему супругу в его педагогической деятельности, постоянно сопровождала его в поездках, была редактором и соавтором ряда его книг, некоторые из которых, как, например, «Вешние всходы», издаются до сих пор.

В начале 1870 г. Д. И. Тихомиров был принят в действительные члены Московского комитета грамотности, и тогда же внёс предложение об организации учительских съездов в целях повышения профессиональной квалификации учителей, обмена опытом работы, а также, как он выражался, для всемерного развития самодеятельности и инициативы педагогов. Таким образом, Тихомиров стоял у самых истоков этого важного и крайне необходимого в ту пору начинания.

В том же году по рекомендации Московского комитета грамотности он руководил работой самого первого учительского съезда в г. Ромны Полтавской губернии. В дальнейшем его руководство съездами продолжалось всю жизнь: Серпухов (1873, 1874), Москва (1876, 1897), Тверь (1883, 1896), Чернигов (1894), Конотоп (1896), Полтава (1897), Курск (1898), Саратов (1899), Чистополь Казанской губернии (1900), Вятка (1900) и т. д. В последний раз он руководил курсами в 1914 г. Эти курсы и съезды фактически были единственной возможностью для очень многих учителей, особенно сельских, хоть как-то повысить свою педагогическую квалификацию.

На примере педагогических курсов, проводившихся в Вятке, расскажем подробней об этой форме работы с учителями, получившей в последней трети XIX в. широкое распространение.

Первые губернские педагогические курсы в Вятке были событием неординарным для этого города, может быть, даже наиболее значительным событием в жизни города в последнем году XIX в. До того времени проводились лишь уездные педагогические курсы, на которые в качестве преподавателей приглашались педагоги учебных заведений Вятки и Казани. На губернских же курсах в качестве лекторов выступали лучшие учёные-методисты России того времени. Известия об открытии курсов (2 июня) и их закрытии (28 июня) помещены в «Памятной книжке Вятской губернии и Календаре на 1901 г.» (28, 13, 184 и 186). «Вятская газета» (№ 24–27) регулярно печатала подробные, занимавшие порой несколько газетных страниц, отчёты о работе курсов. Интерес к курсам объяснялся двумя основными причинами. Во-первых, в городе не было тогда учительских учебных заведений. Во-вторых, руководителем курсов был назначен Д. И. Тихомиров, имя которого было известно тогда в любой крестьянской семье.

«Наблюдающим за курсами» был назначен директор Казанского учительского института Андрей Иванович Анастасиев [99]. Открытием курсов осуществились планы губернской земской управы, которая ещё в декабре 1898 г. подавала в очередное годичное собрание доклад о курсах. Доклад подвергся тщательному обсуждению со стороны гласных и, признанный, в принципе, заслуживающим исполнения, был по причине неурожая 1898 г. «отложен решением». Спустя год губернская управа представила новый доклад, который был единогласно принят собранием, а на курсы сделаны ассигнования в размере 5925 р., из них 3300 р. – курсантам на командировочные расходы.

На торжественном открытии курсов выступали «исправляющий» должность губернатора вице-губернатор Н. Н. Новосельский, директор народных училищ Вятской губернии А. А. Красев, А. И. Анастасиев и губернский земский гласный, бывший председатель губернской земской управы В. А. Садовень. Занятия проходили в помещении фельдшерских курсов, которые едва вмещали всех желающих. З июня все учащиеся выполняли письменную работу, где они должны были рассказать, какие методы работы применяются ими в школе. Это было нужно для того, чтобы получше представить уровень приехавших на курсы учителей, и более рационально построить работу с ними. Затем начались «примерные» уроки во временной начальной школе, организованной на курсах, — сначала для учеников младшего отделения (неграмотных), а затем, — для среднего и старшего отделений.

В течение первой недели по утрам в школе давали уроки учитель Орешков и другие учителя-«добровольцы». По вечерам происходил

разбор уроков, лекции и беседы по биологии с применением «волшебного фонаря» и «туманных картин» приват-доцента Московского университета и инспектора классов училища ордена Святой Екатерины Владимира Александровича Вагнера. 12 июня он закончил работу и его сменили столичные лекторы И. Ф. Иорданский (гигиена) и С. В. Зенченко (психология); занятия последнего были особенно важны для учителей. Мало кто из них даже слышал о существовании такой науки как психология. 16 июня приступил к работе Александр Иванович Гольденберг, сопровождавший свои беседы об обучении детей «счислению» уроками в «образцовой» школе. Местный педагог Г. Ф. Шубин преподавал методику обучения пению и организации хоровой деятельности. А. И. Анастасиев сочетал свои контрольно-наблюдательные функции с чтением лекций по истории педагогики. Слушатели напряженно внимали лекторам, ловили каждое слово, несмотря на страшную духоту в аудитории, куда набивалось до полутысячи человек. После занятий слушатели и педагоги не расставались. Непринуждённые встречи и споры продолжались в общежитии.

Д. И. Тихомиров работал на курсах с 13 по 24 июня. Свои занятия он начал со вступительной беседы, а потом в течение десяти дней по утрам давал показательные уроки, по вечерам шли «лекции-беседы». На уроках и на теоретических занятиях он показывал, как следует вести обучение родному языку, как научить детей правильно и выразительно читать, знакомил вятских учителей с методическими новинками. «Уроки и беседы ведутся Дмитрием Ивановичем очень живо и интересно», отмечала местная пресса [4].

Вятские учителя — участники курсов отмечали, что занятия Д. И. Тихомирова произвели в их сознании настоящий переворот, пробудили у них тягу к науке, к знаниям. Словами глубочайшей признательности и уважения провожали они великого русского педагога. Во время прощания не было конца желавшим выразить свою любовь и признательность. Учитель А. Р. Овчинников говорил: «Дорогой наставник! Позвольте от всей души пожелать Вам, чтобы наша народная школа ещё много и много лет имела Вас своим руководителем; чтобы Ваши педагогические труды, подобно ярким лучам солнца, проникли в самые глухие, медвежьи углы родной русской деревни; чтобы Ваше имя произносилось с полным уважением наряду с великими именами деятелей на пользу святой матушки-Руси...». Учительница А. К. Гущина завершила свое выступление словами: «...И вот уезжаете Вы от нас, наш дорогой учитель, и у каждого из нас щемит сердце, и самое искреннее и пламенное желание всех, — ещё встре-

титься с Вами, а для этого мы будем молить Господа сохранить Ваше здоровье. Оно нужно нам, принесшим сюда, к Вам, свои ошибки и сомнения; оно нужно и нашему бедному крестьянскому ребенку».

Д. И. Тихомиров благодарил слушателей и говорил, что он тронут таким выражением признательности, и что пребывание на курсах и ему доставило нравственное удовлетворение, поскольку все работали дружно и с пользой для общего дела. Вечером того же дня провожали Д. И. Тихомирова и его супругу Елизавету Николаевну на пароходе. Многие подносили букеты. Прощание было очень горячим. Значительная часть слушателей долго шла по берегу от пристани к пристани, стремясь продлить миг прощания с великим человеком.

Курсы имели несомненный успех, судя по тому, как учащиеся из всех уездов губернии с раннего утра и до позднего вечера переполняли аудиторию, по тому подъему и жажде знаний со стороны сельских учителей. 28 июня ста сорока слушателям были вручены удостоверения об окончании курсов. С благодарственными словами к организаторам курсов обратились учителя Хрусталёв, Шебаров, Модестов, Зеленов и Овчинников. К собравшимся обратился с приветственным словом вернувшийся к тому времени из командировки губернатор, действительный статский советник Николай Михайлович Клингенберг. А. И. Анастасиев объявил курсы закрытыми.

Несомненно, курсы дали определённый толчок к самообразовательной деятельности вятских учителей. Но они же и показали со всей очевидностью местным властям, что невозможно ограничиваться в подготовке учительских кадров разовыми мероприятиями; необходимы стационарные учебные заведения для учителей. Курсы дали толчок к тому, что уже через три года в слободе Кукарке Вятской губернии была открыта учительская семинария, а в 1914 г., — Вятский учительский институт.

О значении учительских съездов Д. И. Тихомиров высказывался следующим образом: «Одно из важнейших средств к достижению всех этих целей (имеются в виду насущные нужды сельской школы. – В. П.) это учительские собрания, съезды, где учитель является не в приниженном положении ученика-школьника, а как правоспособный гражданин, пользующийся правом и возбуждать и обсуждать наравне с другими близко его касающиеся учебно-педагогические и школьно-общественные вопросы» [113, с. 132].

По итогам каждого съезда, на котором Д. И. Тихомирову приходилось бывать руководителем, он неизменно издавал отчёты, куда

включал стенограммы всех выступлений, разбор «образцовых» уроков, выводы и предложения. Тщательно подобранные и обработанные материалы съездов (курсов), вступительные статьи самого Дмитрия Ивановича являются по настоящее время ценным источником для изучения истории народного образования России, а в те годы служили и важным средством ознакомления учителей с методическими новинками. Считая себя последователем и учеником К. Д. Ушинского, Тихомиров неизменно в этих отчётах и других своих работах защищал и развивал идеи великого русского педагога.

Активная деятельность Д. И. Тихомирова по организации региональных учительских съездов-курсов не осталась незамеченной педагогической общественностью [100]. Значительную роль в развитии этого важного педагогического начинания сыграл 1-й Всероссийский съезд по народному образованию, проходивший в декабре 1913 — январе 1914 гг. Д. И. Тихомирову не пришлось принимать в нём участия по болезни, но он внимательно следил за его работой. В выступлениях ряда участников говорилось о значимости педагогической, просветительской деятельности Д. И. Тихомирова. Сам Д. И. Тихомиров с юмором называл эти выступления «судом учительства», и с удовлетворением отмечал, что суд этот «утешительный».

Д. И. Тихомиров был хорошо известен в литературных кругах. Его общественно-педагогические и критические статьи, рассказы, рецензии, исторические и литературоведческие очерки печатались в журналах «Народная школа», «Семья и школа», «Русская мысль», «Педагогический сборник» в газетах «Русские ведомости», «Санкт-Петербургские ведомости», «Курьер», «Голос» и др. К сожалению, до настоящего времени не издано ни одного сборника хотя бы избранных статей Д. И. Тихомирова. Опубликованные много десятилетий тому назад в различных периодических изданиях они фактически недоступны современному читателю, интересующемуся его педагогическим и литературно-критическим наследием.

В конце 1894 г. Д. И. Тихомиров приобрёл санкт-петербургский журнал «Детское чтение» с приложением «Педагогический листок». Журнал переживал материальный и творческий кризис. Д. И. Тихомиров перевёл журнал в Москву, наладил творческое сотрудничество с такими видными литераторами, как А. С. Попов (Серафимович), В. А. Гиляровский, Вас. И. Немирович-Данченко, Д. Н. Мамин-Сибиряк, М. В. Ямщикова и др.

Последняя вспоминала: «При мне «Детское чтение» возглавлял московский педагог, попечитель многих школ Д. И. Тихомиров.

Внешность Дмитрия Ивановича гармонировала с его внутренним обликом: он мог служить образцом для грима думного боярина и был удивительно живописен со своими сединами и внушительной бородой. В своё время это был весьма заметный человек в Москве. Составлением учебников он положил начало своему большому состоянию. К учебникам прибавилось издательство двух популярных журналов, а также издание множества книг, главным образом, повестей и рассказов, помещённых уже в его журналах. Платил Тихомиров авторам довольно хорошо и аккуратно, не отказывал в авансах. Вопросы о договорах решал быстро и часто просто по телефону. Но издавал книги скучновато, на манер учебников. Допускал в них некоторое свободомыслие, в дозах весьма скромных». «Педагогический листок» был фактически» «толстым» журналом, выходившим от четырёх до восьми раз в год. В круг его авторов входили известные педагоги П. Блонский, Н. Бунаков, П. Шестаков, Н. Тулупов. Активно сотрудничал в журнале известный сибирский педагог, последователь Ушинского К. В. Ельницкий, автор интересных работ, в основном, по истории педагогики.

Сам Тихомиров за двадцать лет руководства журналом опубликовал в нём около ста своих статей. Так, когда с 1901 г. в «Педагогическом листке» появилась рубрика «Народный учитель и его нужды», Д. И. Тихомировым были напечатаны в ней статьи «О педагогической подготовке учителя», «Неотложные нужды земских школ», «Пожелание на Новый год» и др., в которых он выступал в защиту правового и материального положения учителей, ратовал за необходимость их профессиональной подготовки. Злободневным в журнале был раздел «Хроника».

При Д. И. Тихомирове оба журнала, — «Детское чтение» (с 1906 г. — «Юная Россия») и «Педагогический листок» стали едва ли не лучшими среди подобных себе не только в России, но и за рубежом. Французский педагог профессор Орлеанского лицея Паскаль Монэ посвятил обзору трудов Тихомирова целую книгу под названием «Русский педагог» (Un pedagogue russe, Paris, 1901), в которой выразил пожелание, чтобы парижское «Педагогическое обозрение» печатало перечень статей, помещённых в журналах Д. И. Тихомирова, и хотя бы краткое резюме на них.

В течение своей полувековой литературно-педагогической работы Д. И. Тихомиров был выразителем прогрессивных идей и воззрений своего времени, продолжателем дела К. Д. Ушинского. Он неоднократно повторял в своих работах, что всё то лучшее, что имеется в начальной русской школе, создано в эпоху Ушинского или заложило в этой эпохе свои корни.

Известный педагогический деятель Н. Н. Иорданский именно в этом и видел крупную заслугу Д. И. Тихомирова, что тот своими научно-педагогическими трудами и практической деятельностью на благо народного образования способствовал сохранению преемственности педагогов своего поколения с эпохой, связанной в истории народной школы с именами Ушинского, Стоюнина и Водовозова, остался верен идеалам своих замечательных предшественников и благодаря своему практическому чутью и такту сумел осуществить широкое распространение их идей среди учителей в один из наиболее смутных и тяжёлых периодов жизни народной школы.

«Вешние всходы» и «Букварь» Д. И. Тихомирова вышли в свет именно тогда, когда на книжно-школьном рынке безраздельно царили учебники и хрестоматии Баранова и Радонежского, составленные в верноподданническом духе, а имя и учебники К. Д. Ушинского были под запретом. Однако Д. И. Тихомиров не был простым популяризатором идей К. Д. Ушинского. Он призывал учителей глубоко и творчески овладевать не только практикой, но и изучать педагогическую науку; указывал на то, что школьное дело, – дело практическое; основания его лежат в теории, и плох тот учитель, который не знает этих оснований. Без этих знаний немыслима и правильная организация учебных занятий. Чтобы иметь возможность успешно воспользоваться рецептом, нужно знать основания, по которым составлен данный рецепт.

Выступая перед сельскими учителями Московской губернии на летних педагогических курсах, Д. И. Тихомиров говорил, что в преподавании мы имеем дело с живой разумной личностью учащегося, а в мире нет таких рецептов, которые бы можно было везде и всегда, без всяких изменений прилагать к делу. Да и кто в состоянии, наконец, предусмотреть заранее все возможные случайности, кто может составить столько рецептов, сколько потребуется в действительности? Учащий должен уметь сам находить для себя эти рецепты, а для этого он должен быть, прежде всего, посвящён в тайны их составления, должен знать теоретические основы преподавания.

Д. И. Тихомиров решительно выступал против рецептурной системы преподавания педагогики и методики. На учительских курсах он обычно стремился вовлекать слушателей в активную работу по овладению педагогическими знаниями. «Предоставив народным учителям право только слушать и наблюдать, предлагая следовать тем или другим советам, подражать известному образцу, педагогические курсы, тем самым, как бы отстраняют слушателей от самодеятельно-

сти, уже во всяком случае не дадут привычки и охоты добывать новые и новые знания путём самонаблюдения, критической оценки своей деятельности и внимательного изучения педагогической литературы. Трудно работать самостоятельно тому, кто привык получать сведения готовыми со слов других» [10, с. 122].

Вторым, после организации педагогических курсов (съездов), важнейшим направлением деятельности Д. И. Тихомирова была его литературно-методическая и издательская деятельность. Современник-педагог И. Суходеев отмечал: «Не обладая многообещающими теориями, Тихомиров решил работать для удовлетворения будничных запросов народной школы; он поставил себе скромную, но плодотворную задачу, — составление учебников, где обдуман и разработан каждый шаг; учебников, обеспечивающих продуктивную работу для рядового учителя. Его первая книга «Букварь» имела огромный успех потому, что вносила в преподавание ясность и последовательность мысли, — качество, которым не блистали словари, выходившие 40 лет тому назад» (то есть во времена Д. И. Тихомирова. — В. П.) [10, с. 122].

«Букварь» Д. И. и Е. Н. Тихомировой имел беспрецедентный для мировой практики книгопечатания успех. При жизни Дмитрия Ивановича он выдержал 160 изданий и был выпущен общим тиражом 4016000 экз. Авторы стремились от издания к изданию его совершенствовать. Д. И. Тихомиров вспоминал, что ему было тяжело видеть, как дети мучительно овладевают грамотой. Поэтому в «Букварь» было включено много увлекательного материала. Более того, авторы поместили в «Букварь» всё содержание первого года учебы (материал для первоначального обучения чтению и письму, статьи для объяснительного чтения, материал для церковнославянского чтения, молитвы, описание церковных праздников, начала арифметики) с целью сокращения расходов на издание отдельных учебников по арифметике, Закону Божьему и церковно-славянскому чтению, которые, будучи изданы по отдельности, оказались бы малодоступны для каждого ученика, особенно сельского.

К «Букварю» было издано специальное «Руководство» для учителя, сам факт издания которого был в то время проявлением новаторства. Учитывая мнение учителей-практиков, Д. И. Тихомиров постоянно совершенствовал «Руководство», так же, впрочем, как и другие свои учебные книги.

Д. И. Тихомировым было налажено издание «Азбуки правописания», ставшей первым в российской учебной литературе сборником примеров и статей, подобранных таким образом, чтобы учащиеся, начиная с первой и до последней ступени обучения, встречались лишь с известными им правилами правописания.

Наиболее важным среди методических трудов Д. И. Тихомирова можно признать его книгу «Чему и как учить на уроках родного языка. Методика обучения родному языку», в которой как бы подводятся общие итоги педагогической практики Д. И. Тихомирова, и наиболее полно выражены его общепедагогические, дидактические и методические взгляды.

В основе большинства глав этой книги лежат лекции, прочитанные Д. И. Тихомировым на педагогических курсах. Учёный настойчиво стремился внедрять в школьную практику важнейшие общепедагогические и методические принципы посредством своих учебников. Опыт большого числа школьных учителей давал ему важный материал для внесения дополнений и исправлений в его книги. Так, в последних прижизненных изданиях появились новые главы: «Общие задачи и воспитывающие средства начальной школы», «Основные дидактические правила первоначального обучения», «Два пути и два источника духовного развития», «Виды учебных занятий по родному языку», «Единство предмета и связь упражнений», «Непосредственные восприятия из окружающего», «Материал для непосредственного восприятия», «Беседы до и после чтения статей», «Введение в родную художественную литературу», «Устные и письменные изложения», «Рисовка и лепка».

На учительских курсах в Курской губернии Д. И. Тихомиров провёл серию уроков с учащимися временной школы по книге «Вешние всходы». Опыт проведения этих уроков и критические замечания учителей были им учтены при очередном переиздании.

Содержание начального курса обучения родному языку Д. И. Тихомиров предлагал строить на посильном для детей материале, связанном с изучением природы и жизнедеятельности человека. В ходе первого года обучения он считал главным научить детей сравнивать, группировать явления, выделять признаки предметов. Наблюдения, считал он, служат исходным материалом для устных и письменных упражнений; чтение «статеек» помогает расширению круга знаний детей и получаемых ими впечатлений. На втором году обучения Д. И. Тихомиров предлагает детям живой наглядный материал для восприятия цельных образов и представлений из жизни людей и их занятий. Большое внимание уделяется использованию метода беседы

с детьми, чтению научно-популярных и художественных статей. Третий и четвертый годы обучения это время дальнейшего расширения и углубления всего воспринимаемого учащимися путём «наблюдений и чтений». Знания приводятся в систему по разделам: природоведение, история, география и т. д. Подробный план наблюдений окружающего мира и сообщения знаний разрабатывается самим учителем в зависимости от местных условий жизни человека среди природы и людей.

При составлении своих методических руководств Д. И. Тихомиров определял их тематику и содержание, не сообразовываясь с какими-либо официальными программами и требованиями; методист опирался исключительно на свой личный опыт и наблюдения в своём стремлении «удовлетворить потребность живой действительности».

В 1860-х гг. в школу, хотя и с трудом, начал проникать звуковой, аналитико-синтетический метод обучения грамоте, выдвинутый и обоснованный К. Д. Ушинским. Н. А. Корф, Н. Ф. Бунаков, В. И. Водовозов пропагандировали его в педагогической печати и на педагогических курсах, стремились внедрить его в практику работы школ. Свой вклад в разработку методики обучения этому методу внёс и Д. И. Тихомиров.

Однажды, в начале 1870-х гг. на заседании Московского комитета грамотности возник спор о достоинствах и недостатках буквослагательного и звукового методов. В защиту первого выступил сам Л. Н. Толстой, с его помощью успешно осуществлявший обучение крестьянских детей в Яснополянской школе; в поддержку второго метода, – тогда ещё совсем молодой педагог Д. И. Тихомиров. Была назначена проверка достоинств обоих методов путём экспериментального обучения детей с их помощью. Однако проверка не показала заметного преимущества какого-то одного из методов. Тем не менее, комиссия отметила, что дети, обучавшиеся звуковым методом, более сознательно усваивают грамоту, активнее ведут себя на уроках. К тому же, Толстой в начальный период обучения грамоте пользовался буквослагательным методом на звуковой основе. Наконец, успешность его применения в большой степени объяснялась огромным талантом великого писателя и педагога. Как показала жизнь, будущее оказалось за звуковым методом.

Большой популярностью у учителей пользовался тихомировский метод объяснительного чтения, который, как отмечают исследователи [113, с. 130], отличался от аналогичных методов его современников (В. И. Водовозов, И. И. Паульсон) большей логичностью, системностью в обучении детей чтению, нацеленностью на всемерное

развитие их самодеятельности и пытливости, постепенным подведением учащихся к пониманию прекрасного в художественных произведениях. Основным в тихомировском методе была всесторонняя работа над выяснением главной мысли произведения, включая разбор отдельных слов. Правда, недостаточно умелое применение этого метода могло привести к формализму, на что указывали некоторые современники Д. И. Тихомирова [49, с. 12].

Борьбе с формализмом знаний у детей Д. И. Тихомиров придавал важное значение. Он считал, что в программу начальной школы должны быть включены доступные детям осмысленные элементарные знания из области природы, истории и географии родной земли, простейшие понятия по законоведению, государственному и административному устройству, по гигиене и т. п. Нельзя, отмечал Тихомиров, ограничиваться сообщением лишь сухих разрозненных фактов, которые забываются ранее выпускных экзаменов. Например, невозможно любить Родину, не зная её народа, природы, истории, языка. Нельзя быть истинным гражданином, не воспитав в себе понимания того, что, кроме гражданских прав, у человека есть и общественные обязанности. «Пусть из всех этих областей знаний, – указывал он, – будет сообщено немногое, самое главное; нужно только, чтобы ученики усвоили программу школьного курса сознательно и разумно, и чтобы она была связана с жизнью» [125, с. 5].

Учебный материал Д. И. Тихомировым рассматривался двояко: с формальной и содержательной сторон. Нельзя отделять внешнюю форму языка от её внутреннего содержания. Содержание это ядро, «заделанное в известную оболочку». Величие А. С. Пушкина, указывал Д. И. Тихомиров, не только в совершенствовании им форм языка, а, главным образом, в том, что он вложил гуманное идейное содержание в новые формы. Изучение форм языка, конечно, даёт детям некоторые навыки и умения. Однако формальное изучение языка не даёт ответа на вопрос о том, как школьники воспользуются этими орудиями и применят их к жизни [122, с. 2].

В 1870-х гг. господствовало мнение, что грамматике в начальной школе следует обучать «без книжки», со слов. Д. И. Тихомиров придерживался противоположного мнения. Он считал, что при изучении грамматики книжка-«грамматика» просто необходима. Причём она необходима не столько для заучивания правил, сколько для наблюдений за языком, для упражнений и повторения ранее изученного материала и предотвращения его забывания. С целью осуществ-

ления этой цели Д. И. Тихомиров разработал учебник, куда включил систему упражнений для практического ознакомления учеников с теорией, для наблюдения за речью и изучения форм языка. Орфографические умения достигались с помощью множества устных и письменных упражнений [121, с. 224].

Система упражнений в «Элементарном курсе грамматики» вела учащихся от простого материала к сложному.

Как отмечает современный исследователь П. А. Лебедев, это был первый учебник такого рода [47, с. 74]. Хотя «Родное слово» К. Д. Ушинского (годы 3 и 4) и включало в себя грамматический материал, в изложении его не было особой системы. К. Д. Ушинский полагал, что такая система должна быть в голове учителя. Но он слишком понадеялся на это и оставил свое руководство без всякой системы, иронизировал П. А. Лебедев.

Поначалу «Элементарный курс грамматики» Д. И. Тихомирова был кратким пособием, включавшим лишь самые необходимые сведения, которые следовало усвоить в трёхгодичной начальной школе. В дальнейшем автор расширил, усложнил курс так, что постепенно он перерос начальную школу, и стал использоваться в старших классах. Для начальной же сельской школы он выпустил новую книгу «Начатки грамматики», куда был включён дидактический материал для орфографических упражнений, охватывавших основные правила правописания. Материал был изложен очень доходчиво, без употребления специальных грамматических терминов. Для школ-«самородков», т. е. «самозарождавшихся» обычно в отдалённых деревнях под началом часто отставного солдата или грамотного крестьянина, Д. И. Тихомиров издал книжку под названием «Школа грамотности», которая могла служить пособием по самообразованию.

Большую пользу извлекали учителя из пособия Д. И. Тихомирова «Опыт плана и конспекта элементарных занятий по родному языку», составленного по поручению Московской городской Думы, куда были включены подробный план и конспекты по объяснительному чтению и беседам.

Огромной популярностью пользовался составленный Д. И. Тихомировым комплект для чтения из четырёх книг под названием «Вешние всходы». Первая книга предназначалась для первого года обучения, вторая, — для второго, третья и четвёртая, — для третьего класса. В значительной мере «Вешние всходы» явились своеобразным продолжением «Родного слова» К. Д. Ушинского.

Дмитрий Иванович не мог не видеть, что книга его великого предшественника несколько устарела по содержанию (увы, такова участь всех учебных книг), и потому постарался отразить в «Вешних всходах» новые реалии, окружавшие детей в последние десятилетия XIX в. В известной мере «Вешние всходы» противостояли бездарным хрестоматиям Баранова и Радонежского. Все статьи в «Вешних всходах» сгруппированы в отделы по содержанию, объединены между собой едиными внутренними связями. Они знакомят ребёнка с окружающим миром, основываясь на принципах занимательности, постепенности усложнения содержания, и формируя у малыша определённое мировоззрение и взгляды на жизнь.

Сам Д. И. Тихомиров, оценивая значимость своего пособия, отмечал, что все статьи имеют общей целью дать такие знания, мысли и впечатления ребёнку, которые подготовляли бы его к разумной жизнедеятельности и дальнейшему самообразованию. В годы, когда преследовалась и изгонялась из школы мысль о самодеятельности и самообразовании не только учеников, но и учителей, этот призыв Д. И. Тихомирова был особенно актуален.

Язык, которым написаны «Вешние всходы», выгодно отличался от многих пособий других авторов, которые писались порой небрежно. Д. И. Тихомирова упрекали в сложности «Вешних всходов» и это, на наш взгляд, справедливо по отношению к его первой книге. И. И. Паульсон упрекал Д. И. Тихомирова в том, что тот ко всем задачам начальной школы присоединяет ещё одну, и весьма нелегкую, — сообщение знаний из области истории, географии и естественных наук, и включает этот материал в свои учебные пособия по родному языку. Следует отметить, что в то время указанные науки не входили в программу обучения в народной школе, и заслуга Д. И. Тихомирова в том и состояла, что он обошёл этот запрет, вводя в свои книги общеобразовательный материал.

Ярким показателем заслуженного признания работ Д. И. Тихомирова стало издание книги «Литературно-педагогические труды Д. И. Тихомирова», приуроченное к Всемирной выставке в Париже 1900 года (!), на которой деятельность крупного учёного была оценена золотой медалью. Спустя пять лет такую же награду он получил на выставке в Льеже. Золотыми медалями отметили его Петроградский и Московский комитеты грамотности, устроители международной выставки «Детский мир» в Санкт-Петербурге.

Издавая свои научно-педагогические, научно-популярные, учебные и методические работы, Д. И. Тихомиров всегда стремился быть

на уровне современных достижений педагогической науки и практического школьного дела. Он не увлекался крайними и односторонними взглядами, придерживался взвешенных позиций. Почти каждое новое издание отличалось от предыдущего значительно в лучшую сторону, что обеспечивалось учётом дидактических требований, желанием удовлетворить потребности детей и педагогов. Так, в последнем прижизненном издании «Вешних всходов» (кн. 3-я и 4-я) им введён отдел, знакомящий учеников с физиологией человека.

Учебники Д. И. Тихомирова не всегда встречали благоприятное отношение к себе. «Книга для церковно-славянского чтения» была осуждена Святейшим Синодом, и только в последних изданиях пробила себе дорогу в начальную школу.

При анализе творчества Тихомирова необходимо учитывать, что нередко ему приходилось подчиняться требованиям цензуры учёного комитета министерства народного просвещения и учебного отдела при Святейшем Синоде. Тем не менее, например, сборник статей и изречений, содержавших в себе нравственное учение из книг Ветхого и Нового Заветов «Как жить по слову Божию», в подборе материалов для которого принимал участие Л. Н. Толстой, не был поначалу допущен в школы цензурой, — ни светской, ни духовной.

Для более ясного представления о широкой распространенности учебных пособий и книг Д. И. Тихомирова приведём ряд статистических данных об их выпуске, разумеется, далеко неполном, по состоянию на 1 сентября 1915 г., то есть охватывающем лишь прижизненные издания [114, с. 24]. 1. Азбука правописания. 1 часть. Год первого издания – 1870. Количество изданий – 26. Тираж – 246000 экз.; 2. Букварь. – 1872. – 160. – 4016000; 3. Руководство к букварю». – 1872. – 24. – 119500; 4. Элементарный курс грамматики. – 1873. – 86. – 1420000; 5. Опыт плана и конспекта. – 1875. – 15. – 102400; 6. Азбука правописания. 2-я часть. – 1877. – 16. – 60000; 7. Начатки географии. -1883. -10. -65400; 8. Книга церковно-славянского чтения. 1-я часть. – 1884. – 32. – 1070000; 9. Руководство к церковно-славянскому чтению. – 1884. – 8. – 14800; 10. Начатки грамматики. – 1885. – 20. – 220400; 11. Школа грамотности. – 1887. – 3. – 3000; 12. Чему и как учить на уроках родного языка. – 1887. – 15. – 101500; 13. Азбука церковно-славянская. – 1894. – 12. – 156900; 14. Книга церковно-славянская. 2-я часть. – 1894. – 10. – 81500; 15. Из истории родной земли. 1-я часть. - 1891. - 11. - 100800; 16. Из истории родной земли. 2-я часть. -1891. -10. -93000; 17. Как жить по слову Божию. – 1893. – 5. – 21000; 18. Вешние всходы. 1 часть. – 1895. – 46. – 2445000; 19. Вешние всходы. 2-я часть. — 1896. - 39. - 2140000; 20. Вешние всходы. 3-я и 4-я части. — 1897. - 28. - 15850000; 21. Правописание для грамматики. — 1899. - 6. - 90000.

Таким образом, тираж основных прижизненных изданий Д. И. Тихомирова составил, как минимум, астрономическую цифру — 14422200 экземпляров (!). В этом отношении с Д. И. Тихомировым не может, даже приблизительно, сравниться ни один российский педагог. При этом следует заметить, что книги Д. И. и Е. Н. Тихомировой, в первую очередь, «Букварь» и «Вешние всходы», выпускаются до сих пор. Хотя необходимо указать и на то, что в советский период их книги, естественно, не издавались, как не соответствовавшие социальному заказу эпохи.

По мнению биографа Д. И. Тихомирова С. О. Серополко, лучшим признанием достоинства этих учебных книг является... подражание его учебникам со стороны других авторов.

В свою очередь, Д. И. Тихомиров расценивал упреки в некотором подражательстве Ушинскому как высокую похвалу. И это не случайно: дидактические и методические воззрения Д. И. Тихомирова всецело покоятся на заветах К. Д. Ушинского, которого Дмитрий Иванович считал отцом русской школы.

Кстати, Д. И. Тихомиров состоял московским уполномоченным комитета по всероссийской подписке на памятник К. Д. Ушинскому. По его инициативе в целях пополнения фонда на сооружение памятника был выпущен бюст Ушинского (продавался по 5 рублей за экземпляр) для учительских обществ и учебных заведений. Анализу трудов Ушинского Тихомиров посвятил целый ряд статей в педагогических журналах.

В своих публикациях автор данной монографии неизменно называет Д. И. Тихомирова «Третьяковым русской педагогики». Подобно купцу Павлу Третьякову, спонсировавшему русских художников, Тихомиров поступал точно так же в отношении педагогов-методистов, труды которых он издавал в своей типографии. При этом он платил авторам, — а среди них были П. Ф. Каптерев, В. П. Вахтеров и др., — гонорары, на которые они могли жить, и продолжать свою научно-педагогическую работу.

На протяжении своей полувековой литературно-педагогической и общественной деятельности Д. И. Тихомиров неоднократно высказывал в публичных выступлениях, в печати и на страницах своих книг педагогические воззрения. Особое место в осуществлении законных стремлений народа к справедливости, добру, свету и свободе

он отводил хорошо поставленной школе. В ней он видел могучую силу, которая, давая направление всей будущей деятельности человека, ведёт его к «возможному и совершенному счастью».

Чтобы иметь такое воспитывающее значение, народная школа должна быть общеобразовательной, гуманной, доступной равно для всех и каждого и свободной от всяких полицейских воздействий. Специальное профессиональное образование должно строиться на основе общего образования. Народная школа должна находиться в непосредственной связи, как первый концентр, со следующими ступенями образования — средней и высшей школой. Причём народной школе надлежит стать не только первой, но и законченной по содержанию первой ступенью той лестницы просвещения, по которой может подниматься каждый в силу своих средств и способностей. При этом обладание духовными благами образования должно быть не привилегией избранных, а неотъемлемым правом всех и каждого. Иными словами, для каждого должен быть осуществлён и, более того, быть обязательным определённый минимум образования.

Начальная школа, *как и школы всех других типов*, по Тихомирову, есть школа бессословная. В ней, как и повсюду в России, учатся дети одной матери-родины, граждане одного государства. Здесь они получают научную и духовную основу для продолжения образования с помощью дальнейшего обучения, библиотек и т. д.

Главный помощник учителя – книга. Д. И. Тихомиров выступал против деления литературы на «барскую», «детскую», «народную» и пр. Должна быть, говорил он, общая для всех литература, соответствующая различным ступеням развития читателя и предполагающая одинаково для всех «разумное, доброе, вечное».

Душой школы является учитель, служащий делу свободы, и по призванию горячо любящий и глубоко верящий в просветительную силу образования, обладающий общим и специальным образованием и стремящийся к самостоятельному его расширению.

Школьный наставник должен быть хорошо обеспечен материально; он должен иметь возможность пользоваться доступной, богато обставленной библиотекой, участвовать «для освежения своих сил и знаний» в учительских съездах.

Народная школа в деревне – культурный центр, вокруг которого стягиваются и все другие общественно-образовательные учреждения. Служащее для них просторное, светлое, красивое здание это «деревенский и мирской дворец». Здесь помещаются, помимо школы, бес-

платная библиотека и читальный зал, просторный зал со сценой для театральных представлений, публичных лекций, литературно-музыкальных вечеров и общественных «собеседований». Здесь же отведено место книжному складу для продажи в нём книг. В этом же дворце, указывал Д. И. Тихомиров, могли бы найти себе место столовая для бесплатных завтраков детям, общественный приют для сирот и квартиры для учащихся из отдалённых деревень.

Все заботы о преуспеянии школы и других образовательно-воспитательных учреждений должны лежать, прежде всего, на местном мирском попечительстве, в состав которого входят вместе с законоучителем и учителем школы все желающие из местных обывателей. Общее попечение и заведование школами должно принадлежать земству, их хозяину, которому в этом деле щедрую помощь оказывает государство. Последнему принадлежит наблюдение и общепедагогический контроль над школами. Главную же силу и нравственную поддержку вносит в просветительское дело все русское образованное общество, так живо сознающее в наше время громадное значение широкого просвещения народных масс и ту важную связь, в которой оно находится с общим преуспеянием великого русского народа. Необходимо, убеждал Д. И. Тихомиров, только полное доверие и искренность к честному патриотизму этого общества, необходимы законный простор и свободное развитие для проявления деятельности общественных сил. В равноправном союзе государства и общества заключается сила, способная создать желанный успех всенародному просвещению.

XIX век ознаменовался великим актом 19 февраля 1861 г., даровавшим русскому народу право на свободный труд. XX век, положив начало государственному самоуправлению, принесёт нам высшее право на свободный духовный труд, искренне верил Д. И. Тихомиров. Отстаивая идею народности воспитания, как её понимал Ушинский, Тихомиров указывал, что жизнь полностью подтвердила прозорливость великого русского педагога, требовавшего, чтобы дело народного образования было освобождено от тягостной и тормозящей его развитие правительственной опеки, и было передано в руки самого народа.

По политическим воззрениям Д. И. Тихомиров был убеждённым шестидесятником. Он писал, что «Эпоха шестидесятых годов воспитала целое поколение народных просветителей, которое и стало руководящим — передовым в деле просвещения народа» [10, с. 122]. По его признанию, эпоха 1860-х гг. и газета «Русские ведомости», ак-

тивным читателем и автором которой он был на протяжении многих лет, оказали решающее влияние на его жизнь; именно они определили, «куда идти, к чему стремиться, в чём силы юные пытать».

Когда в 1905 г. в России стали возникать политические партии, Д. И. Тихомиров вступил в ряды кадетов (конституционных демократов), и оставался верным этой умеренно-прогрессивной партии до конца жизни. «В годы реакции (т. е. в период между двумя русскими революциями. — В.  $\Pi$ .), когда общественная жизнь едва теплилась, бесконечно дорог был всякий «огонек», собиравший вокруг себя людей, крепко державшихся за старые устои русской либеральной мысли. И в «домике на Молчановке» светился едва ли не последний из этих огоньков» [149, с. 29]. В гостеприимном доме на Большой Молчановской улице, в гостях у Д. И. Тихомирова частыми гостями были видные либеральные деятели того времени: В. А. Гольцев, В. П. Острогорский, В. М. Лавров, Вас. И. Немирович-Данченко, профессора И. И. Янжул, Н. И. Стороженко и др. В качестве гласного в Макарьевском уездном и Нижегородском губернском земствах, а также в Московской городской Думе Д. И. Тихомиров примыкал к либеральной фракции.

В соответствии с задачами новой эпохи Д. И. Тихомиров выдвигал новые общественные требования к книге и школе — «насаждать и культивировать в народе и юношестве гражданственность, развивать в них разумные и добрые понятия и мысли, чувства и стремления, как наиболее способные воспитать в человеке свободного гражданина деятеля на благо родной страны» [127, с. 7].

К участию в общественно-политической жизни Д. И. Тихомиров призывал и народных учителей: «Внося в программу своих занятий объяснение понятий из области общественной и политической, народный учитель не ослабит своего внимания по отношению к другим частям своей общей программы школьных и внешкольных занятий по сообщению общенаучных и нравственных понятий. Такой своей деятельностью народный учитель, несомненно, окажет великую услугу родине, а себе самому упрочит почётное место среди сельского населения» [123, с. 3].

Д. И. Тихомиров надеялся, что «школа взрастит семена новой жизни и тогда в мире осуществятся истинное равенство и истинная свобода людей». Поэтому свою хрестоматию, проникнутую призывом к добру, правде и справедливости, он назвал «Вешние всходы». Его не смущали задержки и препятствия, которые встречало на своём пути народное просвещение.

Он полагал, что, в конце концов, правда пробьёт себе дорогу: «Так суровая зима крепко сковывает землю и останавливает рост посеянной с осени озими, но жизненные и здоровые ростки не только не гибнут под снегами в промёрзшей земле, но еще кустятся, запасаются новыми жизненными средствами к дальнейшему своему развитию и, при первом же блеске светлого и тёплого весеннего солнца, неудержимо развиваются с новой и большей мощью, и являются во всей своей жизненной силе и красе» [124, с. 4].

Д. И. Тихомиров был врагом рутины и застоя, призывал учителей к постоянному совершенствованию. Школьное дело – живое дело и школьные учителя живые люди, и нет пределов совершенствованию этого дела, нет конца духовному росту учителя. Какое бы ни было общее и специальное образование, он никогда в своей жизни не может сказать себе «довольно, я всё знаю и умею».

Такая минута в жизни учителя была бы его духовной смертью; он утратил бы право называться наставником и обратился бы в простого ремесленника. Чтобы учить других жизни, нужно самому жить и неустанно учиться. Таковы были убеждения Д. И. Тихомирова.

В заключительной речи на губернских курсах в Твери в 1896 г., обращаясь к народным учителям, Д. И. Тихомиров заявил: «Мы выяснили вопиющие нужды народной школы и её существенные с нашей точки зрения недостатки, и не думайте, что всё это не повлияет на наше дело, не изменит его. Наши мысли справедливы, они пробьют себе дорогу в жизнь. Нам с вами тяжело, но разве нам одним? Нашим предшественникам ещё труднее было поднимать новь школьного дела, когда оно ещё только зарождалось в России. Будем верить в лучшее будущее, как верили в него и первые сеятели на нашей ниве» [126, с. 6].

В 1890-х гг. общественная и просветительская деятельность Д. И. Тихомирова стала вызывать недовольство со стороны власть имущих. Так, при рассмотрении в Особом отделе Учёного комитета «Отчёта о педагогических курсах для сельских учителей и учительниц начальных народных училищ Конотопского уезда Черниговской губернии», проходивших в мае-июле 1896г., было обращено внимание министра народного просвещения на грубое нарушение руководителем курсов Тихомировым «Правил о курсах» и на антиправительственный характер его вступительной речи. «Речь Тихомирова программна и полна звучных фраз: тут вспоминаются и вдохновенные гениальные учителя человечества, жертвовавшие нередко жизнью за своё дело, и тёмная, беспомощная придавленная нуждой

народная масса; указывается на то, что общество осознало свой неоплатный долг перед народом, но что этого недостаточно для желанных успехов народного просвещения при настоящих тяжёлых во многих отношениях условиях. Пройдут годы, настанет суд истории, и грядущие поколения оценят бескорыстные труды и великие жертвы на благо народа безымянных героев великой борьбы с тёмными силами невежества» [10, с. 121].

Д. И. Тихомирову не разрешили проводить курсы в следующем году. В 1902 г. «Русские ведомости» с возмущением писали, что «лучшим знатокам первоначального обучения (имелись в виду Н. Ф. Бунаков и Д. И. Тихомиров. – В.  $\Pi$ .) ставятся преграды выступать перед учителями, а их роли поручаются менее достойным людям» [10, с. 121].

Имя Д. И. Тихомирова на протяжении почти полувека было связано с педагогическими курсами, получившими в среде учительской интеллигенции название «тихомировских». Вся просвещённая Россия знала эти курсы. История возникновения и развития тихомировских курсов такова. В начале 1870-х гг. в Москве было организовано «общество воспитательниц и учительниц», поставившее перед собой задачу распространения женского образования. «Общество...» пригласило Д. И. Тихомирова в качестве лектора по русскому языку на впервые открытые в 1872 г. курсы по подготовке городских учительниц.

Эти курсы просуществовали до 1918 г., когда были преобразованы в пединститут, ныне Московский педагогический государственный университет. Работа на этих курсах оставила глубокий след в жизни Д. И. Тихомирова, стала важнейшей вехой в его педагогической деятельности. «Я не был бы тем, что я есть, если бы курсы не захватили меня в самом начале моей жизни. Всё мое педагогическое «я», все мои труды печатные, вся моя общественная деятельность и даже семейное положение связаны с курсами, которые и слывут под именем тихомировских», – писал он в 1912 г. [113, с. 127].

Историю Московских женских педагогических курсов можно подразделить на три основных этапа. Первый этап приходится на 1872—1893 гг., когда это были одногодичные курсы, рассчитанные, главным образом, на методическую подготовку учительниц для городских женских училищ.

На курсы принимались учительницы московских школ, зачастую не имевшие приемлемых для школы не только специальных, но и общеобразовательных знаний. Занятия проводились по вечерам,

трижды в неделю. Основными предметами были: звуковой метод, мироведение (позднее естествоведение), арифметика, объяснительное чтение, грамматика. В дальнейшем стали преподаваться педагогика, русская история, география, гигиена, а также небольшие спецкурсы, например, гигиена органов зрения, школоведение и т. д. На курсы к преподавательской работе привлекались лучшие преподавательские силы; так, курс педагогики вёл В. Я. Стоюнин.

Курсы, представлявшие собой одну из очень немногих возможностей к получению образования, даже для московских девушек, быстро стали популярными. От желающих учиться на них не было отбоя.

Одна из слушательниц, М. А. Чехова, в дальнейшем супруга Н. В. Чехова и преподавательница на курсах, вспоминала: «Я познакомилась с Дмитрием Ивановичем на первых педагогических курсах, устроенных городом специально для подготовки учащих в городские школы. Пришёл Дмитрий Иванович, совершенно юный педагог, и начал говорить о звуковом методе, а главное — о сознательном преподавании вообще. Сам он увлекался и увлекал всех нас. Для нас, слушательниц, это была целая эпоха — конец тупого преподавания и начало сознательности ко всему. Только от него одного учились мы понемногу преподаванию» [89, с. 7].

Годы общественного подъема и усиление революционного рабочего движения в России привели к тому, что правительство стало вынуждено уделять больше внимания проблемам просвещения. Наметились позитивные сдвиги и в области женского образования. На этом втором этапе истории женских курсов (1893–1905) повысился их статус. Они приобрели статус среднего специального учебного заведения с двухлетним сроком обучения и с ежедневными занятиями.

Таким образом, курсы стали для большинства слушательниц (фактически студенток) на период обучения основным занятием. Круг преподаваемых предметов увеличился до 18. В него вошли история педагогики, история философии, логика, физика, химия, анатомия, психология и другие предметы.

Количество обучавшихся возросло втрое и достигло девятисот человек. Из ведения «общества воспитательниц и учительниц» заведование курсами перешло к избираемому общим собранием совету из пяти преподавателей. Председателем совета, а также председателем лингвистической секции, долгие годы являлся Д. И. Тихомиров. Не случайно на торжественном собрании по случаю 25-летию курсов

(1897) особо отмечалась плодотворная работа преподавателя Ф. И. Егорова, а также Д. И. и Е. Н. Тихомировых.

Последняя в течение 14 лет была распорядительницей курсов, и во многом способствовала повышению их уровня. Кстати, на этом же собрании в почётные члены «Общества...» был принят И. М. Сеченов, привлечение которого к работе на курсах стало большой заслугой Д. И. Тихомирова.

К концу первого десятилетия XX в. курсы переживали новый подъём в своей работе. С 1911 г. они имели пять отделений: народных учительниц, предметных учительниц, воспитательниц детских садов, педагогическое и гимнастическое.

Занятия на первых двух отделениях проходили по циклам: словесному, историческому, физико-математическому, биологическому и географическому. Учебные планы и программы курсов носили вузовский характер. Например, по циклу словесности читались логика, русская и всеобщая история, русская и всеобщая литература, философия, политэкономия, правоведение, научные основы грамматики, языкознание, психология и педагогическая психология, история педагогических идей, обзор детской и народной литературы, методика русского языка и т. д., всего около пятидесяти дисциплин. Энциклопедический охват предметов давал обучавшимся широкие знания.

В декабре 1912 г. был утверждён устав курсов. В разные годы на них преподавали такие видные учёные, как И. М. Сеченов, В. М. Бехтерев, Г. И. Россолимо, создатель словаря русского языка Д. Н. Ушаков, Н. А. Кун (автор широко известной книги «Легенды и мифы Древней Греции») и др. При курсах существовали различные лаборатории (физическая, биологическая и др.), учёными разрабатывались и решались некоторые научные проблемы. В 1912 г. профессор Г. И. Россолимо при курсах создал институт детской психологии и неврологии. При базовой школе был открыт вспомогательный класс для умственно отсталых детей.

Руководитель и бессменный лектор Д. И. Тихомиров стремился придать курсам прогрессивно-демократический характер, организовывал занятия на высоком уровне. И хотя курсы не имели права выдавать официальный вузовский диплом, выпускницы-«тихомировки» в первую очередь принимались на работу в земские школы, прогимназии и младшие классы гимназий, поскольку обладали хорошей общей и педагогической подготовкой.

Биограф Д. И. Тихомирова С. О. Серополко вспоминал, как однажды к Дмитрию Ивановичу подошёл студент Московского универ-

ситета по фамилии Боген, и попросился вместе с товарищами на курсы. Тихомиров был вынужден им отказать, сославшись на то, что это женские курсы и ни для кого не делается исключений. Однако он организовал для них двухгодичные курсы. В дальнейшем Боген уехал в США, где занял видную должность в учебном ведомстве. Он выпустил книгу о Д. И. Тихомирове под названием «The champion of Russian Education. New-York, 1904» («Поборник русского образования»). В ней он, в частности, отмечал, что учебные пособия Д. И. Тихомирова в строгой системе и последовательности включают разнообразный, хорошо подобранный материал. Через их содержание проходит личность человека в его отношениях к окружающим людям и природе. Рассказы в книгах расположены концентрически; они учат детей сравнивать, обобщать, делать выводы. Помимо общеобразовательной, они преследуют и воспитательную цель посредством обучения и усвоения родного языка. Что же касается «Вешних всходов», то это просто шедевр, считал Боген.

В течение сорока лет руководил Д. И. Тихомиров курсами. За это время они из одногодичных, ограничивавших свою задачу подготовкой учительниц, преимущественно для начальных школ, превратились в настоящее высшее (по своей программе) учебное заведение для подготовки педагогов различного профиля.

Педагогической и организаторской работой далеко не ограничивалась деятельность Д. И. Тихомирова на курсах. Н. В. Чехов вспоминал, что ему пришлось быть близким свидетелем деятельности Дмитрия Ивановича в созданном Тихомировым «Обществе доставления средств педагогическим курсам». Главной задачей этого общества был сбор средств для постройки собственного здания курсов. Он первым внёс для этой цели десять тысяч рублей. Вскоре им был подготовлен проект здания стоимостью триста тысяч рублей. Строительство шло быстро. Когда же деньги, собранные на эти цели, закончились, Д. И. Тихомиров внёс ещё сто тысяч рублей личных средств. В результате, здание было закончено к началу 1914—1915 учебному году [144, с. 28]. Вслед за этим Дмитрий Иванович занялся строительством общежития для слушательниц курсов, что было для того времени совершенно новым делом. Благодаря его пожертвованиям здание было закончено осенью 1915 г.

Д. И. Тихомиров был не только прекрасным лектором и организатором, но и замечательным «элементарным» учителем. Само его появление в школах становилось праздником. Все дети в его присут-

ствии стремились ответить урок, задать вопрос. У многих из них навертывались слезы на глазах от того, что не им приходится отвечать на вопросы Дмитрия Ивановича.

...В одной из школ ждали посещения Д. И. Тихомирова. Кто-то из учителей шутя сказал одной девочке, что Дмитрий Иванович её не спросит, так как она слишком мала. Малютка залилась такими горючими слезами, что пришлось специально просить Дмитрия Ивановича помочь её горю, — вызвать девочку к ответу [114, с. 24].

Н. В. Чехов рассказывал о своих впечатлениях от уроков Д. И. Тихомирова: «Слава об этих уроках шла очень широко, и рядом с нею шли зависть и недоверие. Распространялись слухи, что кто-то предварительно подготавливает для Дмитрия Ивановича учеников, натаскивает их в ответах на те вопросы, которые им будет задавать Дмитрий Иванович. Близко стоя в течение последних пяти лет к школе при курсах, я считаю своим долгом протестовать против этого ложного мнения, чтобы не сказать более, - клеветы. Урок Дмитрия Ивановича всегда происходил без подготовки и был часто настоящей импровизацией. От скольких затруднений, скольких напрасных исканий освобождали эти уроки будущих и настоящих учительниц, имевших счастье видеть эти уроки, - это не поддаётся учёту. Неудивительно, что в прежнем помещении педагогических курсов не находилось достаточно просторной аудитории, которая могла бы вместить всех желавших присутствовать на этих уроках, почему, главным образом, и было решено при постройке нового здания курсов иметь там большую аудиторию, приспособленную для этой цели» [144, с. 28].

«Русские ведомости» писали: «Перед гигантским вкладом труда, энергии и любви, затраченных Дмитрием Ивановичем на организацию и руководство своим любимым детищем, — женскими курсами его имени, — меркнет даже то исключительно крупное пожертвование, которое было им сделано на постройку здания курсов» [76, с. 9]. Всего на этих курсах за годы их работы было подготовлено свыше восемнадцати тысяч учительниц.

Обширной была и общественная деятельность Д. И. Тихомирова. Он состоял членом московского комитета грамотности, московской комиссии по устройству народных чтений, учебного отдела московского отделения императорского русского технического общества, общества воспитательниц и учительниц, где состоял 20 лет секретарем, педагогического общества при Московском университете, общества народных университетов общества помощи литераторам и журналистам, общества попечения о детях народных учителей (основал

его в 1902 г.). Последнему из названных обществ он ассигновал в первый же год триста тысяч рублей на содержание стипендиатов. На своей «малой родине», в селе Рождествене он построил большое каменное здание в два этажа для земской школы и здание для земской больницы. В московском комитете (позднее – обществе) грамотности он состоял председателем. В 1905 г. Тихомиров выдвинул проект нового устава, позволившего оживить работу. В итоге, только за 1908 г. в общество вступили 844 человека.

Д. И. Тихомиров состоял гласным Московской городской Думы (с 1900 г.). В 1909 г. он был забаллотирован из-за того, что резко выступил против городского головы Гучкова, проводившего, по мнению Дмитрия Ивановича, реакционную политику в школьном деле. Тихомиров избирался уездным и губернским земским гласным Нижегородского земства.

В 1914 г. Д. И. Тихомиров почувствовал ухудшение состояния здоровья, и решил провести лето на каком-нибудь европейском курорте. Однако начавшаяся мировая война прервала эти планы. Пришлось срочно выезжать домой. Большим ударом для него была пропажа в Берлине багажа с рукописями. При переезде на пароходе в Россию Д. И. Тихомиров сильно простудился. Последовали бронхит, воспаление легких и туберкулёз легких. Весной 1915 г. он уехал в своё имение «Красная Горка» под Алуштой. Будучи тяжелобольным, он никак не мог примириться с тем, что приходится расставаться с любимой работой. Он писал в одном из писем: «Мучился-мучился, ночей не спал и решился, наконец, на самоубийство: послал на курсы отказ полный. Не могу успокоиться от этого решения, не могу помириться со своей отставкой, - как будто это отставка от самой жизни». Только за четыре дня до смерти Д. И. Тихомиров перестал читать газеты и слёг в постель. В ночь на 14 октября он скончался. 19 декабря его тело было доставлено в Москву и похоронено на территории Новодевичьего монастыря, всего в нескольких минутах ходьбы от его главного детища, – здания педагогических курсов.

Дмитрий Иванович Тихомиров это целая эпоха, открывшая новые перспективы в школьном деле. «Вестник образования и воспитания» писал: «Имя Д. И. Тихомирова занимает, и будет занимать, одно из первых мест на страницах истории русского просвещения. Почти полувековая работа Дмитрия Ивановича внесла много неоспоримо ценного в русскую школу на всех ступенях». Журнал «Для народного учителя» отмечал, что деятельность Д. И. Тихомирова даёт ему право занять почётное место наряду со славными именами первосоздателей у нас народной школы, — Ушинского, Водовозова, Корфа, Бунакова.

#### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в представленной вниманию читателя монографии автором дана характеристика российской прогрессивной педагогики второй половины XIX в. В ходе достижения этой цели решалась двуединая задача, заключающаяся в научно обоснованном раскрытии теоретических взглядов, а также содержательном, объективном описании практической образовательной деятельности ведущих российских педагогов и видных деятелей образования вышеуказанного периода.

Научная новизна работы заключается в том, что приведённые в монографии многочисленные факты, сделанные выводы и оценки, соответствуют критерию новизны, поскольку автором делался акцент на раскрытии таких данных, которые ранее нечасто становились предметом рассмотрения отечественных исследователей, или вообще, по ряду причин, находились, особенно в советский период, вне поля зрения отечественных историков педагогики.

Теоретическая значимость монографии состоит в том, что, полноценное раскрытие общественно-педагогической, теоретической и практической работы прогрессивных российских педагогов второй половины XIX в. позволяет выявить в их содержании ценностный (аксиологический) потенциал, способный обогатить современную историю педагогики и образования.

Практическая значимость монографии заключается в том, что её содержание может помочь исследователям при последующей разработке данной тематики; оно также может быть плодотворно использовано в процессе преподавания гуманитарных дисциплин исторической и педагогической направленности в профессионально-педагогических учебных заведениях.

В данной монографии «поднята» лишь сравнительно небольшая часть того потенциально огромного массива данных, которые могли бы быть изучены в процессе исследовательской работы современных историков педагогики. Автор надеется, что его работа в этом направлении будет продолжена другими отечественными учёными-исследователями в области истории образования и педагогической мысли.

# БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- 1. Авсеенко В. Г. Школьные годы // Исторический вестник. 1881. Т. IV. 760 с.
- 2. Аранский В. С. Педагогическая деятельность и педагогические взгляды В. И. Водовозова // В. И. Водовозов. Избранные педагогические сочинения. М: Педагогика. 1986. С. 6–30.
- 3. Аранский В. С. Комментарии // В. И. Водовозов. Избранные педагогические сочинения. М : Педагогика. 1986. С. 441–457.
- 4. А. Ф. Губернские педагогические курсы // Вятская газета. № 26. 22. 06. 1900.
- 5. Бендриков К. Е. Н. А. Корф выдающийся организатор русской народной школы // Начальная школа. 1945. № 12. С. 35–41.
- 6. Бунаков Н. Ф. Как я стал и как перестал быть «учителем учителей» // Избранные педагогические сочинения. М: Изд-во АПН РСФСР. 1953. С. 328–395.
- 7. Бунаков Н. Ф. Сельская школа и народная жизнь. Наблюдения и заметки сельского учителя // Избранные педагогические сочинения. М: Изд-во АПН РСФСР. 1953. с. 267–327.
- 8. Бунаков Н. Ф. Родной язык как предмет обучения в начальной школе с трёхгодичным курсом» // Избранные педагогические сочинения. М : Изд-во АПН РСФСР. 1953. С. 47–89.
- 9. Бунаков Н. Ф. Школьное дело // Избранные педагогические сочинения. М : Изд-во АПН РСФСР. 1953. С. 90–266.
- 10. Вежлев А. М. Крупный деятель русского просвещения // Совнтская педагогика. 1960. №7. С. 118–125.
- 11. Вессель Н. Х. Местный элемент в обучении // Очерки об общем образовании и системе народного образования в России. М.: Учпедгиз. 1959. С. 129–162.
- 12. Вессель Н. Х. Об основных положениях педагогики // Очерки об общем образовании и системе народного образования в России. М.: Учпедгиз. 1959. С. 163–209.
- 13. Вессель Н. Х. Общественное училищеведение // Очерки об общем образовании и системе народного образования в России. М.: Учпедгиз. 1959. С. 102–128.
- 14. Вессель Н. Х. О необходимости введения народной системы образования и о предварительных для этого занятиях // Очерки об общем образовании и системе народного образования в России. М.: Учпедгиз. 1959. С. 47–67.

- 15. Вессель Н. Х. Учебный курс гимназий // Очерки об общем образовании и системе народного образования в России. М.: Учпедгиз. 1959. С. 233–261.
- 16. Водовозов В. И. Древние языки в гимназии // Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1986. С. 50–62.
- 17. Водовозов В. И. Идеал народного учителя // Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1986. С. 254–260.
- 18. Водовозов В. И. Идеалы и средства нравственного воздействия школы и воспитывающего обучения на учеников // Антология педагогической мысли России второй половины XIX начала XX в. М.: Педагогика. 1990. С. 246–253.
- 19. Водовозов В. И. Наука и нравственность // Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1986. С. 83–97.
- 20. Водовозов В. И. Неужели упадут воскресные школы? // Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1986. С. 406–418.
- 21. Водовозов В. И. Новый план устройства народной школы. По поводу книги «Заметки о сельских школах» С. Рачинского // Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1986. С. 244–254.
- 22. Водовозов В. И. О дешёвых пособиях для наглядного обучения // Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1986. С. 232–244.
- 23. Водовозов В. И. О преподавании русского языка и словесности в высших классах гимназии» // Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1986. С. 261–268.
- 24. Водовозов В. И. По поводу влияния немецкой педагогики на наши школы // Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1986. С. 117–130.
- 25. Водовозов В. И. Русская народная педагогика // Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1986. С. 379–406.
- 26. Водовозов В. И. Старчество (с педагогической точки зрения) // Избранные педагогические сочинения. М. : Педагогика. 1986. С. 31–50.
- 27. Водовозов В. И. Тезисы по русскому языку // Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1986. С. 281–306.
- 28. Водовозова Е. Н. На заре жизни и другие воспоминания: В 2 т. М.: Художественная литература. 1964. М.: Т. 1. 558 с.
- 29. Ганелин Ш. И. Очерки по истории среднего образования в России во второй половине XIX в. Л. : Ленингр. отдел. «Учпедгиз». 1947. 360 с.

- 30. Гимназия высших наук и лицей князя Безбородко. СПб. 1881. 474 с.
- 31. Добролюбов Н. А. Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами // Н. А. Добролюбов. Избранные педагогические произведения. М.: изд-во АПН РСФСР. 1952. С. 596–623.
- 32. Добролюбов Н. А. От дождя да в воду // Н. А. Добролюбов. Избранные педагогические произведения. М.: Избранные педагогические произведения. М.: изд-во АПН РСФСР. 1952. С. 683–714.
- 33. Дригус М. Т.Проблема развития личности в научном наследии П. Г. Редкина // Перспективы науки и образования. 2014. № 5. С. 122–126.
- 34. Егоров С. Ф. Выдающийся русский педагог второй половины XIX века // Советская педагогика. 1984. № 8. С.102–108.
- 35. Егоров С. Ф. Редкин Петр Григорьевич // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. М : Большая российская энциклопедия. 2 т. М. : Большая российская энциклопедия. 1999. С. 254–255.
- 36. Заварзина Л. Э. Педагог-общественник Петр Григорьевич Редкин // Историко-педагогический журнал. 2013. № 4. С. 30–42.
- 37. Зикеев Н. В. Дмитрий Дмитриевич Семёнов как педагог // Избранные педагогические сочинения. М. : Изд-во АПН РСФСР. 1953. С. 6–36.
- 38. Каптерев П. Ф. История русской педагогии. СПб. : Алетейя. 2004. 560 с.
- 39. К. Д. Ушинский в портретах, иллюстрациях, документах. М. Учпедгиз. 1950. 136 с.
- 40. Княжнин В. Редкин Петр Григорьевич // Русский биографический словарь: в 25 т. СПб. : М. 1896-1918. Т. 18. 1915. С. 326–328.
- 41. Корф Н. А. Как обучать грамоте ребят и взрослых. Руководство к обучению грамоте по звуковому способу. СПб. 1880. 96 с.
  - 42. Корф Н. А. Наши педагогические вопросы. М. 1882. 409 с.
- 43. Модзалевский Л. Н. Памяти Петра Григорьевича Редкина // Русская школа. 1891. № 4. С. 50–63.
- 44. Корф Н. А. Опыт изучения современной культуры. СПб. 1877. 96 с.
  - 45. Корф Н. А. Русская начальная школа. СПб. 1870. 94 с.
  - 46. Лазурский А. Ф. Очерк науки о характерах. СПб. 1917. 320 с.
- 47. Лебедев П. А. У истоков народной школы // Начальная школа. 1984. № 11. С. 70–75.

- 48. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение» // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Изд-во АПН РСФСР. 1951-1952. Т. 1. Семейное воспитание ребенка и его значение. О преподавании естественных наук в средних учебных заведениях. Отношение анатомии к физическому воспитанию и главные задачи физического образования в школе. 336 с. Т. 2. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. 336 с.
  - 49. Лубенец Т. Педагогические беседы. СПб. 1903. 96 с.
- 50. Мазур П. И. Единомышленник и последователь К. Д. Ушинского // Советская педагогика. 1984. № 8. С. 109–113.
- 51. Острогорский А. Н. И специальная подготовка преподавателя средней школы, и улучшение его положения // А. Н. Острогорский. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1985. С. 306–318.
- 52. Острогорский А. Н. Нравственные привычки» // А. Н. Острогорский. Избранные педагогические сочинения. М. : Педагогика. 1985. С. 41–73.
- 53. Острогорский А. Н. Образование и воспитание // А. Н. Острогорский. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1985. С. 205–271
- 54. Острогорский А. Н. О влиянии умственного развития на нравственное воспитание // А. Н. Острогорский. Избранные педагогические сочинения. М., 1985. С. 18–40.
- 55. Острогорский А. Н. Педагогические экскурсии в область литературы // А. Н. Острогорский. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1985. С. 97–118.
- 56. Острогорский А. Н. Пирогов и его педагогические заветы: Очерк по истории русской педагогической мысли. СПб. 1914. 120 с.
- 57. Острогорский А. Н. По вопросу о нравственности // А. Н. Острогорский. Избранные педагогические сочинения. М. : Педагогика. 1985. С. 119–165.
- 58. Острогорский А. Н. Семейные катастрофы с детской точки зрения // Педагогический сборник. 1900. №6. С. 42–76.
- 59. Острогорский А. Н. Семейные отношения и их воспитательное значение // А. Н. Острогорский. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1985. С. 272–305.
- 60. Острогорский А. Н. Справедливость в школьной жизни // А. Н. Острогорский. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1985. С. 166–204.

- 61. Памяти П. Ф. Лесгафта: Сб. ст. М.: Наука. 1947. 126 с.
- 62. Панькова Л. И. Развитие идеи воспитывающего обучения в педагогике дореволюционной России (вторая половина XIX начало XX вв.): дис. ... канд. пед. наук. Карачаевск. 2005. 150 с.
- 63. Песковский М. Л. Барон Н. А. Корф в письмах к нему разных лиц. СПб. 1895. 258 с.
  - 64. Песковский М. Л. К. Д. Ушинский. СПб. 1892. 72 с.
- 65. Пётр Григорьевич Редкин // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / Сост. П. А. Лебедев. М.: Педагогика 1987. С. 372–373.
- 66. Пирогов Н. И. Быть и казаться // Н. И. Пирогов. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1985. С. 91–98.
- 67. Пирогов Н. И. Вопросы жизни // Н. И. Пирогов. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1985. С. 29–51.
- 68. Пирогов Н. И. Нужно ли сечь детей и сечь в присутствии других детей? // Н. И. Пирогов. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1985. С. 102–106.
- 69. Пирогов Н. И. Отчёт о следствиях введения по Киевскому учебному округу правил о проступках и наказаниях учеников гимназии // Н. И. Пирогов. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1985. С. 248–271.
- 70. Пирогов Н. И. О тяжёлом материальном положении учителей и разрешении им давать частные уроки // Н. И. Пирогов. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1985. С. 52–54.
- 71. Пирогов Н. И. О ходе просвещения в Новороссийском крае и о вопиющей необходимости преобразования учебных заведений» // Н. И. Пирогов. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1985. С. 56–70
- 72. Пирогов Н. И. Письма из Гейдельберга // Н. И. Пирогов. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1985. С. 384–408.
- 73. Пирогов Н. И. Письма к И. В. Бертенсону // Н. И. Пирогов. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1985. С. 429–442.
- 74. Пирогов Н. И. Письмо Э. Ф. Раден // Н. И. Пирогов. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1985. С. 412.
- 75. Пирогов Н. И. Чего мы желаем? // Н. И. Пирогов. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1985. С. 112–142.
- 76. Плавинская О. С. Дмитрий Иванович Тихомиров // Советская педагогика. 1944. № 2–3. С. 5–9.

- 77. Помелов В. Б. В. И. Водовозов : «Польза общественная всегда будет моим девизом» // Педагогика. 2019, № 6. С. 97–105.
- 78. Помелов В. Б. Д. Д. Семёнов друг и последователь К. Д. Ушинского // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2018,  $N_2$  3. С. 51–56.
- 79. Помелов В. Б. Д. Д. Семёнов друг и последователь К. Д. Ушинского // Педагогика. 2019, № 8. С. 113-119.
- 80. Помелов В. Б. Дмитрий Иванович Тихомиров «Третьяков» российской педагогики // Начальная школа. 2014, № 11. С. 67–74.
- 81. Помелов В. Б. Дорогое и любимое имя К. Д. Ушинский // Начальная школа. 2014, № 3. С. 4–11.
- 82. Помелов В. Б. Из истории лицейского образования в дореволюционной России // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2020. № 1 (45). С. 137–146.
- 83. Помелов В. Б. Н. И. Пирогов: «Быть счастливым счастьем других» // Медицинское образование сегодня. 2019, № 1. С. 91–118.
- 84. Помелов В. Б. Основоположник дошкольного воспитания // Педагогика. 2012. № 9. С. 93–100.
- 85. Помелов В. Б. Л. Н. Толстой : «Дети смотрят на воспитателя не как на разум, а как на человека» (к 190-летию великого писателя и педагога) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2018, № 2. С. 32–37.
- 86. Помелов В. Б. Л. Н. Толстой и вятский священник и педагог Н. Н. Блинов / Новаторство как традиция отечественной педагогики : мат-лы всерос. научн. конф. / ред. В. М. Коротов, М. И. Мухин, Н. Г. Осухова. М.: Изд-во Института семьи и воспитания РАО, 1998. С. 46–48.
- 87. Помелов В. Б. Н. А. Корф создатель земской школы // Педагогика. 2013, № 10. С. 91–99.
- 88. Помелов В. Б. П. Г. Редкин: замечательный, но забытый педагог (к 210-летию со дня рождения) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2018. № 2. С. 37–41.
- 89. Помелов В. Б. Педагоги и психологи Вятского края. Киров : Изд-во «Информцентр». 1993. 81 с.
- 90. Помелов В. Б. Педагогические идеи видного российского общественного деятеля Н. В. Шелгунова // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. № 1. С. 11–16.
- 91. Помелов В. Б. Первая женщина-методист начального образования // Начальная школа. 2016. № 6. С. 71–76.

- 92. Помелов В. Б. Российская педагогика в лицах: монография. Саарбрюккен: Lap Lambert Academic Publishing, 2013. 612 с.
- 93. Помелов В. Б. Российские педагоги второй половины XIX начала XX вв. М.: Изд-во ВГПУ. 2000. 220 с.
- 94. Помелов В. Б. Российские педагоги: XIX-XX вв.: учебное пособие / Серия «Поиски утраченного». Т. І. (Электронный оптический диск). Киров: Изд-во ООО «Радуга-ПРЕСС», 2012. 406 с.
- 95. Помелов В. Б. «Светить всем, жаждущим света» (К 180-летию видного российского педагога Н. Ф. Бунакова) // Вопросы педагогики. 2017. № 8. С. 49–58.
- 96. Помелов В. Б. Смольный институт благородных девиц. К 250-летию со времени основания // Начальная школа. 2015. № 2. С. 84–89.
- 97. Помелов В.Б. 100 великих педагогов : монография. М. : Изд-во «Вече». 2018. 416 с.
- 98. Помелов В. Б. «Страстный учитель». К 180-летию П. Ф. Лесгафта // Вопросы педагогики. 2017, № 9. С. 49–56.
- 99. Помелов В. Б. Учительские курсы в Вятке при участии Д. И. Тихомирова / Религия и церковь в культурно-историческом развитии Русского Севера : в 2 т. : мат-лы рег. научн. конф. / гл. ред. В. В. Низов. Киров : Изд-во ВГПУ, 1996. Т. 2. С. 293–296.
- 100. Помелов В. Б. Учительские курсы и съезды в российской провинции (вторая половина XIX в.) // Педагогика. 2009. № 10. С. 63–69.
- 101. Помелов В. Б. Фридрих Фрёбель и его вклад в педагогику: к 230-летию со дня рождения педагога и к 175-летию открытия им первого в истории детского сада // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. 2011. № 4 (3). С. 114–123.
- 102. Редкин П. Г. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз. 1958. 314 с.
- 103. Редкин П. Г. На чём должна основываться наука воспитания. Как учителю вести себя с учениками. Содействие учеников учителю // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М.: Педагогика. 1987. С. 372–394.
- 104. Редкин П. Г. Первое знакомство детей с природой. Тише, дети! Дети разрушают, чтобы созидать (Из педагогического наследия) // Семья и школа. 1971. № 3. С. 26–30.
- 105. Рехневский Ю. С. Константин Дмитриевич Ушинский (некролог) // Ушинский К. Д. Собр. соч. : в 11 т. М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР. 1952. Т. 11. С. 402–429.

- 106. Русская философия. Энциклопедия / под ред. М. А. Маслина. М.: Наука. 2014. 620 с.
- 107. Савенок Г. Г. Комментарии // В. Я. Стоюнин. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1991. С. 353–364.
- 108. Семевский М. И. Василий Иванович Водовозов. СПб., 1888. 170 с.
- 109. Семёнов Д. Д. Из пережитого. Мое первое знакомство с К. Д. Ушинским // Д. Д. Семёнов. Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во АПН РСФСР. 1953. С. 63–90.
- 110. Семёнов Д. Д. Из пережитого. В Мариинской женской гимназии // Д. Д. Семёнов. Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во АПН РСФСР. 1953. С. 37–62.
- 111. Семёнов Д. Д. Из пережитого // Русская школа. 1895. № 2. C. 8–36.
- 112. Семёнов Д. Д. Пётр Григорьевич Редкин как педагог // Женское образование. 1891. № 5. С. 481–487.
- 113. Семёнова Е. И. Выдающийся русский педагог Д. И. Тихомиров // Советская педагогика. 1959. № 7. С. 126–134.
  - 114. Серополко С. О. Дмитрий Иванович Тихомиров. М. 1915. 36 с.
- 115. Смирнов В. З. Замечательный русский педагог Василий Иванович Водовозов // В. И. Водовозов. Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во АПН РСФСР. 1986. С. 5–36.
- 116. Смирнов В. 3. Николай Фёдорович Бунаков, его жизнь и педагогическая деятельность // Н. Ф. Бунаков. Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во АПН РСФСР. С. 5–44.
- 117. Струминский В. Я. Н. В. Шелгунов революционер-демократ и педагог-публицист 2-й половины XIX в. // Н. В. Шелгунов. Избранные педагогические сочинения. М. : Изд-во АПН РСФСР. 1954. С. 5–32.
- 118. Струминский В. Я. П. Г. Редкин русский педагог второй половины XIX в. // Редкин П. Г. Избранные педагогические сочинения. М. : Учпедгиз. 1958. С. 7–57.
- 119. Струминский В. Я. Примечания // Н. Х. Вессель. Очерки об общем образовании и системе народного образования в России. М.: Учпедгиз. 1959. С. 309–316.
- 120. Супонина Е. Г. Общественно-педагогическая деятельность и педагогические взгляды П. Г. Редкина: дис... канд. пед. наук. Пенза, 2010. 206 с.
- 121. Тихомиров Д. И. Автобиография // Педагогический сборник. 1901. № 4. С. 212–218.

- 122. Тихомиров Д. И. Беседы и уроки руководителей краткосрочных педагогических курсах в Саратове в 1899 г. Саратов. 1900. 36 с.
- 123. Тихомиров Д. И. Дети солнца и дети земли // Педагогический листок. 1906. № 1. С. 3–23.
- 124. Тихомиров Д. И. Дух времени // Педагогический листок. 1899. № 2. С. 4.
- 125. Тихомиров Д. И. Заметки о губернских педагогических курсах в Курске в 1898 г. Курск. 1899. 18 с.
- 126. Тихомиров Д. И. Записки о губернских краткосрочных педагогических курсах в Твери. Тверь. 1896. 26 с.
- 127. Тихомиров Д. И. Обновление школьных программ по запросу времени // Педагогический листок. 1913. № 8. С. 7.
- 128. Толстой Л. Н. Дневник Яснополянской школы за 1862 г. // Л. Н. Толстой. Педагогические сочинения. М. : Педагогика. М. : Педагогика, 1989. С. 201–205.
- 129. Толстой Л. Н. Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят? // Л. Н. Толстой. Педагогические сочинения. М.: Педагогика. М.: Педагогика, 1989. С. 271–289.
- 130. Толстой Л. Н. О свободном возникновении и развитии школ в народе» // Л. Н. Толстой. Педагогические сочинения. М. : Педагогика. 1989. С. 89–104.
- 131. Толстой Л. Н. Письма // Л. Н. Толстой. Педагогические сочинения. М.: Педагогика. М.: Педагогика, 1989. С. 477–515.
- 132. Толстой Л. Н. Правила для педагогических курсов» // Л. Н. Толстой. Педагогические сочинения. М.: Педагогика. М.: Педагогика, 1989. С. 340–343.
- 133. Толстой Л. Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы» (1861 года. В. П.) // Л. Н. Толстой. Педагогические сочинения. М. : Педагогика. М. : Педагогика, 1989. С. 134–200.
- 134. Ушинский К. Д. Детский Мир // К. Д. Ушинский. Педагогические сочинения: в 6 т. М.: Педагогика. 1989. Т. 3. 512 с.
- 135. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз. 1945. 567 с.
- 136. Ушинский К. Д. Материалы и варианты «Педагогической антропологии» К. Д. Ушинского // Архив К. Д. Ушинского: в 4 т. М.: Изд-во АПН РСФСР. 1961. Т. 3. 585 с.
- 137. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании. // К. Д. Ушинский. Педагогические сочинения: в 6 т. М.: Педагогика. 1988. Т. 1. С. 194–256.

- 138. Ушинский К. Д. О нравственном элементе в русском воспитании // К. Д. Ушинский. Педагогические сочинения: в 6 т. М.: Педагогика. 1989. Т. 2. С. 27–57.
- 144. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы // К. Д. Ушинский. Педагогические сочинения: в 6 т. М. : Педагогика. 1988. С. 160–176.
- 139. Ушинский К. Д. Педагогическая поездка по Швейцарии // К. Д. Ушинский. Педагогические сочинения: в 6 т. М.: Педагогика. 1989. Т. 2. С. 122–217.
- 140. Ушинский К. Д. Письмо о воспитании наследника русского престола // К. Д. Ушинский. Педагогические сочинения: в 6 т. М.: Педагогика. 1989. Т. 2. С. 317–340.
- 141. Ушинский К. Д. Родное слово // К. Д. Ушинский. Педагогические сочинения: в 6 т. М.: Педагогика. 1989. Т. 2. С. 108–121.
- 142. Ушинский К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // К. Д. Ушинский. Педагогические сочинения: в 6 т. М.: Педагогика. 1989. Т. 2. С. 8–26.
- 143. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // К. Д. Ушинский. Педагогические сочинения: в 6 т. М.: Педагогика. 1990. Т. 5. 528 с.
- 144. Чехов Н. В. Воспоминания о Д. И. Тихомирове // Педагогический листок, 1915. № 7. С. 26–32.
- 145. Шапошников И. Н. Методические взгляды Н. А. Корфа // Учительская газета. 1937. 3 декабря.
- 146. Шелгунов Н. В. Итоги 14-летней деятельности Д. А. Толстого в Министерстве народного просвещения» // Н. В. Шелгунов. Избранные педагогические сочинения. М. : Изд-во АПН РСФСР. 1954. С. 318–340.
- 147. Шелгунов Н. В. Педагогическая путаница // Н. В. Шелгунов. Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во АПН РСФСР. 1954. С. 289–317.
- 148. Щиглев В. Р. Василий Иванович Водовозов // Русская старина. 1886. №11 с. 408.
- 149. Ъ. Памяти Д. И. Тихомирова // Русское слово, 1915, № 236. С. 29.
- 150. https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\_biography/106077/Редкин (дата обращения 1.09.2020).
- 151. https://bioslovhist.spbu.ru/person/786-redkin-petr-grigor-yevich. html (дата обращения 31.08.2020).

#### Научное издание

### Помелов Владимир Борисович

### РОССИЙСКАЯ ПРОГРЕССИВНАЯ ПЕДАГОГИКА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX в.

Технический редактор Л. А. Кислицына

Подписано в печать 02.11.2020 г. Выход в свет 25.11.2020 г. Формат 60×84/16. Печать цифровая. Бумага для офисной техники. Усл. печ. л. 15,1. Тираж 500 экз. Заказ № 6428.

Вятский государственный университет 610000, г. Киров, ул. Московская, 36 www.vyatsu.ru, www.vestnik43.ru
Тел. (8332) 20-89-64 (Научное издательство ВятГУ)

Отпечатано в центре полиграфических услуг Вятского государственного университета, 610000, г. Киров, ул. Московская, 36



## Помелов Владимир Борисович

В. Б. Помелов родился 8.VII.1953 г. в г. Веймар (ГДР). Работал учителем в Нижнеивкинской и Опаринской школах (1975—1981). В КГПИ (ВятГУ) с 1981 г.: проректор по учебной работе (1987—1996), декан педагогического факультета (1999-2009); с 2009 г. профессор кафедры педагогики.

Доктор педагогических наук (1999), профессор (2000). Отличник народного просвещения РФ (1994), почётный работник высшей школы РФ (2003), кавалер медали К. Д. Ушинского (2007). Член-корреспондент РАЕН, академик Международной академии наук пед. образования. Победитель конкурса научных работ («Учёный года ВятГГУ-2013»). Заслуженный работник ВятГГУ (2016). Лауреат общественной премии «Вятский горожанин» (2014). Член комиссии по присвоению звания «Почётный житель г. Кирова» (с 2007). Член редколлегии журналов «Педагогика. Вопросы теории и практики» (Тамбов), «Вестник Вятского государственного университета»; член ред. совета журнала «Медицинское образование сегодня» (КГМУ). Участник более 150 научных конференций.

Автор более 500 публикаций, в том числе в «Российской педагогической энциклопедии», «Российском энциклопедическом педагогическом словаре», «Энциклопедии Земли Вятской» (в трёх томах). Публиковался более чем в 40 журналах, в том числе, в «ELPIS» (Польша), «Linguae» (Словакия), «History of education and children's literature» (Италия), «Советская педагогика», «Педагогика», «Спутник агитатора», «Воспитание школьников», «Начальная школа», «Народное образование», «Педагогика. Общество. Право», «Перспективы науки и образования», «Вестник Академии туризма и краеведения», «Профессионально-техническое образование», «Воспитание детей и подростков», «Историко-педагогический журнал», «Вопросы психологии», «Вопросы педагогики», «Панорама», «Парк развлечений», «Вестник гуманитарного образования», «Гуманитарный трактат», «Заметки учёного», «Педагогическое искусство», «Вестник Омского ГПУ», «Вестник Шадринского ГПУ», «Ярославский педагогический вестник», «Вестник МарГУ», «Вестник МГОСГИ», «Символ науки», «Педагогика. Вопросы теории и практики», «Медицинское образование сегодня», «Вестник ВятГУ», «Вестник ВятГУ», «Вестник Самарского ГТУ», «Концепт», «Образование в Кировской области», «Сибирский учитель» и др.

Автор книг «Педагоги и психологи Вятского края» (Киров, 1993), «Региональные особенности развития народного образования в российской провинции во второй половине XIX — 1917 г.» (Киров, 1998), «Российские педагоги второй половины XIX — начала XX вв.» (Киров, 2000), «Воспитание деловых качеств у школьников» (Москва, 1988), «Просветители Вятского края: российские деятели культуры и местные учёные—педагоги» (Киров, 2007), «История образования в Вятском крае в XIV—XVIII вв.» (Киров, 2011), «Российские педагоги: XIX—XX вв.» (Киров, 2012), «История Вятского образования: XIV—XXI вв.» (Киров, 2013), «Педагогика и психология» (Киров, 2013), «Российская педагогика в лицах» (Германия, 2013), «Просветительство русской православной церкви в российской провинции» (Германия, 2013), «100 великих педагогов» (М., «Вече», 2018), «Когда победы были большими... Очерки о вятских футболистах» (Киров, 2018), «Просвещение нерусских народов Вятского края» (XIX — начало XX вв.) (Киров, 2018), «Просвещение в Вятском крае (XIV—начало XX в.) (Киров, 2019), «Просветители и педагоги-методисты Вятского края» (Киров, 2019), «У истоков высшего образования на Вятке» (Киров, 2019), «Вятские педагоги и психологи» (Киров, 2019), «Традиция гуманизма в истории зарубежного образования» (Киров, 2020), «Тенденции развития российского образования первой половины XX в.» (Киров, 2020).

Соавтор книг «Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания (вторая половина XIX — 90-е гг. XX в.) (Москва, 1997), «Воспитание всесторонне развитой личности школьника в процессе трудовой деятельности» (Кишинев, 1989), «Ученическое самоуправление в школе: сегодня и завтра» (Киев, 1989), «Религии народов Вятского края» (Киров, 2009), «Кировский педагогический» (Киров, 1989), «Преподаватели ВятГГУ» (Киров, 2004), «Ректоры ВятГГУ» (Киров, 2004), «ВятГГУ» (Киров, 2004) и др.

#### Портреты на обложке

Вверху слева направо: Редкин, Пирогов, Водовозов, Ушинский. Внизу слева направо: Корф, Острогорский, Лесгафт, Тихомиров. Слева сверху вниз: Семёнов, Толстой, Вессель. Справа сверху вниз: Стоюнин, Бунаков, Шелгунов.

