

Научно-публицистическая статья

УДК 37.013.2

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.09

## МАЯТНИКИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ К. Д. УШИНСКОГО

*Игорь Михайлович Реморенко*

*Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,*

*RemorenkoIM@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8775-4248>*

**Аннотация.** В статье представлены размышления о педагогическом наследии К. Д. Ушинского, прежде всего о его идеях в области педагогической антропологии с позиции самоопределения педагогов в системе образования и образовательной политики в целом. Цель статьи — анализ основополагающей работы К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания» в фокусе современной повестки образовательной политики и различных, порой противоречащих друг другу вариантов принятия решений. В качестве методологического основания берется не узкопрофессиональный взгляд на образовательные изменения, а широкий контекст социальных преобразований. Приведены примеры вариантов самоопределений и действий в образовательной политике с разных позиций. Делаются выводы о перспективах в интерпретации работ К. Д. Ушинского как первого компаративиста в отечественной педагогике.

**Ключевые слова:** история образования, педагогическая антропология К. Д. Ушинского, образовательная политика, векторы развития образования, маятник в образовании

Scientific journalistic article

UDC 37.013.2

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.09

## PENDULUMS OF SELF-DETERMINATION IN PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY OF K. D. USHINSKY

*Igor M. Remorenko*

*Moscow City University, Moscow, Russia,*

*RemorenkoIM@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8775-4248>*

**Abstract.** The article presents reflections on the pedagogical heritage of K. D. Ushinsky, first of all, about his ideas in the field of pedagogical anthropology from the position of self-determination of teachers in the education system and educational policy in general. The purpose of the article is to analyze the fundamental work of K. D. Ushinsky “Man as a subject of education” in the focus of the modern agenda of educational policy and various, sometimes contradictory, decision-making options. As a methodological basis, we take

not a narrow professional view of educational changes, but a broad context of social transformations. Examples of variants of self-determinations and actions in educational policy from different positions are given. Conclusions are drawn about the prospects for interpreting the works of K. D. Ushinsky as the first comparativeist in Russian pedagogy.

*Keywords:* history of education, pedagogical anthropology K. D. Ushinsky, educational policy, vectors of education development, pendulum in education

**Для цитирования:** Реморенко, И. М. (2022). Маятники самоопределения в педагогической антропологии К. Д. Ушинского. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология», 16(4), 151–168.* DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.09

**For citation:** Remorenko, I. M. (2022). Pendulums of self-determination in pedagogical anthropology of K. D. Ushinsky. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology, 16(4), 151–168.* DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.09

## Введение

Московский городской педагогический университет совместно с издательским домом Шалвы Александровича Амонашвили 20 лет назад начал издавать серию книг «Антология гуманной педагогики». Том с письмами Константина Дмитриевича Ушинского комментировал заслуженный учитель России, основатель «Школы самоопределения» Александр Наумович Тубельский. Это живые, интересные комментарии, соотносившие идеи Ушинского с образовательной политикой новой постсоветской России. К. Д. Ушинский не был примером для подражания и слепого научения. Александр Наумович спорил с Константином Дмитриевичем, соотносил высказывания мэтра с явлениями образовательной политики в начале нулевых, строил собственные суждения (Ушинский, 1998).

Одна из главных характеристик творчества К. Д. Ушинского проявлялась очень отчетливо — он позволял самоопределяться, задавал векторы, каждый из которых нельзя было рассматривать как правильный или неправильный, но все они, порой даже противореча друг другу, давали возможность выбрать и сконструировать свою педагогическую позицию. И тем актуальнее идеи К. Д. Ушинского, чем более окружающая действительность требует от нас самоопределения, выбора, провоцирует на формулировку собственной позиции, будь то личное педагогическое действие или самоопределение в отношении перемен в широком социальном контексте. В этом смысле в разное время может быть разный Ушинский, с разной повесткой и разными акцентами.

Несколько последних лет мы в Московском городском педуниверситете вместе с Институтом проблем образовательной политики «Эврика» ведем клуб «Норма и деятельность». Это регулярные встречи экспертов, управленцев, исследователей по различным вопросам образовательной политики. Задача клуба — раскрытие механизмов сосуществования деятельности и нормы, их взаимное

влияние и изменение. Традицией клуба стало периодическое обращение к классикам педагогики и рассмотрение их трудов с позиции современного взгляда, нынешней повестки. Примечательно, что с подачи Александра Изотовича Адамского одним из способов рассмотрения динамики образовательной политики стало описание разных полюсов — ориентиров образовательных изменений, порой самых разных: правых и левых, как в большой политике; консервативных и инновационных, как в сфере развития технологий; глобальных и локальных и т. п. (Адамский, 2020). Сами изменения рассматриваются как движение маятника между этими полюсами. В один период в образовательной политике преобладает один уклон, в другой — другой. Это позволяет описывать и систематизировать различные ситуации и изменения, выделять стадии, прогнозировать тенденции. Но в период неопределенности маятник может двигаться самым непредсказуемым образом. И сейчас вновь важно фиксировать эти разные полюса, чтобы дать возможность самим выбрать, к какому полюсу отнести собственные педагогические взгляды и деятельность. Этим и ценна классика при ее анализе. Она не всегда отвечает на вопрос, но задает систему координат для ориентировки.

Обозначая разные образовательные полюса, работы Константина Дмитриевича Ушинского представляются нам крайне интересными и актуальными, но воспринимаются современными исследователями далеко не однозначно. Например, С. Л. Паладьев высказывает такое мнение: «Анализируя систему педагогических идей К. Д. Ушинского, можно, по нашему мнению, обозначить в ней, по крайней мере, четыре группы идей: о народности воспитания, о воспитании нравственных чувств, дидактические взгляды, о подготовке учителя... Очевидно, что народность воспитания — центральная идея его педагогики» (Паладьев, 2016). Нам эта мысль не кажется столь уж очевидной. Тем более что исторически отношение к трудам классика педагогики менялось, в частности в советское время интерес к педагогике К. Д. Ушинского проявился главным образом лишь в 1940-х годах (Капустина, 2018). Но тем не менее трудно не согласиться с тем, что именно Ушинский первым из отечественных мыслителей попытался задать некие координаты для изучения феноменов образования, сформулировал, как мы сказали бы сегодня языком психологии, ориентировочную основу действия. Как писали Д. А. Донцов и О. А. Москвитина, «он видел цель воспитания в педагогическом воздействии на воспитанника как на единство чувствований, творческого интеллекта, способности воли к действию и самого действия (поступка). Суть воспитания не во “внешней полировке”, а в том, чтобы проникнуть “во всю душу”, т. е. охватить человека целостно, одновременно развивая сознание, чувство, волю, понимая, что развитие человека протекает в контексте истории развития отечественной и мировой культуры, проявляет ее в личности учащегося» (Донцов, Москвитина, 2017).

## Методы и методологические основания исследования

В качестве некоторых разнополярных ориентиров как методов нашего исследования, согласно нынешнему состоянию образовательной политики со всеми ее хитросплетениями и неопределенностями, считаем уместным применить уже упомянутую выше метафору маятника, которую мы использовали в серии экспертных заседаний клуба «Норма и деятельность».

1. Первый маятник — это представление об образовании как о науке или как об искусстве. Казалось бы, очевидное или даже банальное противопоставление, с которого порой начинаются любые обсуждения в классических курсах общей педагогики. Но именно оно, на наш взгляд, лежит в основе последних преобразований практик работы с человеком. Это касается и образования, и культуры, и здравоохранения. Везде идут споры, насколько можно централизованно регламентировать и описать деятельность учителя, врача, работника культуры, насколько утвержденные алгоритмы, стандарты, правила могут описать все богатство практики, найти решения для всех возможных ситуаций в деятельности профессионала, работающего с другим человеком. С одной стороны, описать и регламентировать все невозможно, это будет сковывать деятельность. С другой стороны, сама деятельность без рамок и описаний превратится в ремесленничество и не сможет воспроизводиться в тех масштабах, которые необходимы современному обществу. Отчасти это возможно и целесообразно, если мы говорим о театре или изобразительном искусстве — «бутиковых» театрах и выставках, но кажется весьма невероятным, если речь идет об образовании или здравоохранении, где необходимы массовые решения. Потому не случайно К. Д. Ушинский рассуждает об этом противоречии именно в контексте воспроизводства, в контексте подготовки учителей. «Но как было бы совершенно нелепо ограничиться для медиков изучением одной терапии, так было бы нелепо для тех, кто хочет посвятить себя воспитательной деятельности, ограничиться изучением одной педагогики в смысле собрания правил воспитания. Что сказали бы вы о человеке, который, не зная ни анатомии, ни физиологии, ни патологии, не говоря уже о физике, химии и естественных науках, изучил бы одну терапию и лечил бы по ее рецептам, то же почти можете вы сказать и о человеке, который изучил бы только одни правила воспитания, обыкновенно излагаемые в педагогиках, и соображался бы в своей воспитательной деятельности с одними этими правилами» (Ушинский, 2004, с. 8). Здесь также видна разница между фундаментальными основами образования и конкретными методиками обучения и воспитания. Одно без другого не бывает, и каждый раз важно находить точный баланс при реализации тех или иных образовательных программ.

2. Второй маятник, который частично вытекает из первого, — преднамеренное или непреднамеренное воспитание, роль искусственного и естественного

в образовании. К. Д. Ушинский полагает, что «воспитание в тесном смысле этого слова как преднамеренная воспитательная деятельность, — школа, воспитатель и наставники *ex officio* — вовсе не единственные воспитатели человека и что столь же сильными, а может быть, и гораздо сильнейшими воспитателями его являются воспитатели не преднамеренные: природа, семья, общество, народ, его религия и его язык, словом, природа и история в обширнейшем смысле этих обширных понятий» (Ушинский, 2004, с. 12). Это тем более актуально сейчас, когда влияние информационных потоков на нынешних школьников куда более велико, чем это можно было бы себе даже представить в середине XIX века. И это же обостряет проблему предзаданного и спонтанного в образовании. Если влияние внешней среды так велико, то насколько и как должны измениться регламенты работы учителя? Как меняется предмет регламентации в условиях постоянно «плывущего» информационного поля? Очевидно, что здесь нам на помощь приходит представление об изменении образовательных результатов.

3. Поэтому третий маятник связан с целями образования и на современном языке может быть сформулирован так: знания или компетентности. К. Д. Ушинский пристально рассматривает позитивистов XIX века с их своего рода инженерным настроем на применение полученных знаний, на отказ от схоластики и пустого теоретизирования. Здесь, надо сказать, классик педагогики старается найти баланс между знаниями и компетентностями, рассматривая последние как навык определенного обращения со знаниями, способность их воспринимать системно, а не фрагментарно. В частности, он отмечал: «Герbart, Спенсер, Конт и Милль весьма основательно доказывают, что наш учебный материал должен подвергнуться сильному пересмотру, а программы наши должны быть до основания переделаны. Но и в отдельности ни один учебный предмет далеко еще не получил той **педагогической обработки**, к которой он способен, что более всего зависит от ничтожности и шаткости наших сведений о душевных процессах. Изучая эти процессы, нельзя не видеть возможности дать человеку с обыкновенными способностями, и дать прочно, в десять раз более сведений, чем получает теперь самый талантливый, тратя драгоценную силу памяти на приобретение тысячи знаний, которые потом позабудет без следа. Не умея обращаться с памятью человека, мы утешаем себя мыслью, что дело воспитания — только развить ум, а не наполнять его сведениями; но психология обличает ложь этого утешения, показывая, что самый ум есть не что иное, как хорошо организованная система знаний» (Ушинский, 2004, с. 26–27). Действительно, за последние 50–70 лет, в связи с масштабным развитием психологии образования, с одной стороны, и дидактики и таксономии — с другой, были сделаны попытки педагогической обработки отдельных учебных предметов, о которой говорит Ушинский. Собственно говоря, отечественные эксперименты по деятельностной педагогике или зарубежные попытки систематизации учебных результатов на основе определенной таксономии следует рассматривать как такую переработку учебного материала, которая позволяла бы при освоении учебных предметов решать задачи умственного развития.

4. Отсюда логически формулируется следующий, четвертый маятник — соотношение публичного и научного в образовательном дискурсе. К. Д. Ушинского беспокоит школа, которая опиралась бы на некие потребности народа, была бы релевантна его настроениям, чаяниям. Но разговор о такой школе возможен, если есть общий язык, общие представления о реалиях образования: «...читая педагогические проекты разного рода и статьи, присутствуя при обсуждении педагогических вопросов в различных собраниях, прислушиваясь к частным спорам, мы пришли к убеждению, что все эти толки, споры, проекты, журнальные статьи выиграли бы много в основательности, если бы придавали одно и то же значение психологическим и отчасти физиологическим и философским терминам, которые в них беспрестанно повторялись. Нам казалось, что иное педагогическое недоумение или горячий педагогический спор могли бы легко быть решены, если бы, употребляя слова: рассудок, воображение, память, внимание, сознание, чувство, привычка, навык, развитие, воля и т. д., согласились сначала в том, что разуметь под этими словами» (Ушинский, 2004, с. 28). И сейчас актуально договариваться о понятиях. Общие устремления и пожелания к системе образования, казалось бы, одинаковые, но до тех пор, пока носители этих представлений не начнут совместную деятельность. Здесь и проявляется искусство строить договоренности и искать общие смыслы, иногда компромиссы. Как видно, исторически канон выверенных определений, дефиниций педагогических понятий пока не сложился, да и вряд ли возможен в ближайшем будущем.

5. Пятый маятник — наука и религия. Здесь К. Д. Ушинский, подробно анализируя весь спектр мнений, высказывается весьма однозначно. Для него истина неотделима от Бога: «Многие боятся естествознания как проводника материалистических убеждений, но это только слабодушное недоверие к истине и ее источнику — творцу природы и души человеческой. Истина не может быть вредна: это одно из самых святых убеждений человека, и воспитатель, в котором поколебалось это убеждение, должен оставить дело воспитания — он его недостоин. Языческий бог обманывает, хитрит, притворяется, потому что он сам — создание человеческого воображения; христианский Бог — сама Истина» (Ушинский, 2004, с. 252). Конечно, в условиях нынешних баталий об изучении происхождения человека в курсе биологии, о мультикультурности и толерантности к разным верованиям, рассуждения классика педагогики вряд ли покажутся убедительными, а цитаты — уместными. Но, с другой стороны, точка зрения К. Д. Ушинского также заслуживает внимания, особенно в условиях поликонфессионального мультикультурного общества.

Выделенные нами маятники, задающие определенные противоречия, весьма условны, они сформулированы из соображений нынешней повестки образовательной политики. Для Ушинского само движение в условиях противоречий — источник развития. Классик подробно рассматривает диалектические дияды: причина/свобода; дуализм/монизм; рассудок/разум. И сама

неопределенность в противоречиях для него лежит за пределами человеческой жизни, но задает некий вектор развития: «К чему стремится это вечное примирение непримиряющихся противоречий и вечное нахождение новых противоречий в том, что казалось примиренным, — этого мы не знаем. Цель эта лежит вне человеческой жизни и вне человеческого сознания. Мы можем только констатировать факт такого психического явления, описать его, показать результаты, но угадывание его цели переходит уже в область веры. Несомненно только то, что, достигая этой неведомой цели, лежащей вне нашего временного существования, мы достигаем множества побочных целей: наука наша идет вперед, материальный быт улучшается, общественный — совершенствуется, человек развивается и умственно, и нравственно» (Ушинский, 2004, с. 247). Насколько обсуждаемая К. Д. Ушинским цель в самом деле неведома или осознаваема, можно поспорить, но это выходит за пределы данной публикации.

Важно то, что фиксация К. Д. Ушинским противоречий в системе образования, рассматриваемых в качестве источника развития, не оставалась вне критики. Так, известный литературный критик и писатель того времени М. К. Цебрикова по поводу высказывания К. Д. Ушинского о непримиряющихся противоречиях сетовала, что дуализм и не мог привести к другому. (Цебрикова, 1872). И, в самом деле, такая провокационность Ушинского вызывает некоторое напряжение. Противоречия сформулированы, а что делать — неясно, как поступать в каждой конкретной ситуации, — неизвестно. Несколько яснее становится, если воспринимать образовательную действительность комплексно, как разнообразие позиций, с которых оказывается влияние на те или иные изменения. При этом каждый раз анализируемая ситуация воспринимается по-разному в зависимости от представленных в ней позиций.

## Результаты исследования

Итак, если ориентироваться на методологию маятников, фиксируемых противоречий, то типов самоопределений в отношении заданных крайностей может быть несколько:

1. Можно присоединиться к одной из крайних сторон, выбрать ту или иную позицию. На это, как правило, и рассчитаны открытые публичные коммуникации — убедить слушателя в определенной позиции, примкнуть к одному из полюсов.

2. Есть вариант не соглашаться ни с одной из позиций, стараться найти компромиссы или даже, не находя их, просто избежать столкновения. Так поступают опытные чиновники-администраторы, все те, кто пытается сгладить противоречия и найти компромиссы.

3. Политики, ученые, эксперты, консультанты, как лица, принимающие решения, сами способны сформулировать те или иные тенденции, задать крайние

точки коммуникации, занять крайнюю позицию в общественной дискуссии. Это тоже вариант самоопределения.

4. И есть вариант, когда в условиях объективно существующего противоречия, не отторгая его, не занимая жестко ту или иную позицию, попытаться сконструировать решение, найти то общее, что как бы надстраивается над существующими противоречиями, дает импульс к действию. Это уже не компромисс, а перевод дискуссии в другую плоскость, к новым смыслам и более технологичным решениям.

Были ли такие выводы, стремления изменить образовательную практику, преодолеть противоречия в сформулированных идеях Константина Дмитриевича Ушинского? На наш взгляд, ответ на этот вопрос положительный. Конечно, были. И первое, о чем следовало бы сказать, — это общее стремление сделать педагогические ситуации более осознанными, более прогнозируемыми и проектируемыми. И условием такой осознанности, с позиции Ушинского, является наличие неких базовых представлений о человеке, наличие среды для формирования педагогических убеждений. На самом деле, мнение вовсе не тривиальное в нынешних реалиях образовательной политики, когда сближение с производственным сектором является одним из векторов трансформации профессионального образования, когда работающие технологии нужны уже сейчас и нет времени на многолетнее освоение фундаментальных дисциплин. С другой стороны, именно глубокое освоение фундамента порой порождает новые идеи, подсказывает направления технологического поиска. То же самое справедливо и для системы образования. Мы имеем массу инновационных школ, способных научить, дать хорошие места практик для молодых учителей. Однако без освоения глобальных, исторически укоренившихся антропологических практик (основ философии, истории, психологии) трудно выдвинуть в самом деле работающие новые идеи, изменить образовательную практику. А простое подражание имеющимся, пусть даже именитым инновациям приведет лишь к временному неустойчивому эффекту. Говоря современным языком, это своего рода эффект временного импортозамещения, но не развития.

## Дискуссионные вопросы

Поднимая целый ряд дискуссионных вопросов современной ему педагогической практики, К. Д. Ушинский вступает в некую полемику со многими устоявшимися представлениями о целях и смыслах образования: «Каждый педагог-практик может и должен уже и в своей скромной деятельности оценивать относительную важность и значение для жизни человека каждого знания, которое придется ему сообщать... Внести в школу не зрелую мысль, а самую борьбу мысли во всем ее случайном безобразии, — то это значит разрушить школу и оставить беззащитных детей посреди поля, где кипит битва взрослых людей



со всеми ее отвратительнейшими случайностями» (Ушинский, 2002b, с. 439). Похоже, что современные представления о содержании образования здесь расходятся с видением Константина Дмитриевича. Как раз таки зрелая мысль за счет того и появляется, что проходит через рискованные обсуждения, оттачивается в споре в процессе столкновения разных взглядов и представлений. Выделение неких базовых фундаментальных основ знания и формирование на этом стандартов образования становится общей тенденцией образовательных политик разных стран. Но различные обсуждения вокруг сформулированного фундамента только приветствуются, даже если предполагают привлечение материала, выходящего за пределы некой системной логики внутри того или иного учебного предмета. Видимо, здесь мы должны сравнивать взгляды К. Д. Ушинского уже не столько с педагогикой, сколько с методологией науки в целом, с историей наукознания. По Ушинскому, нельзя согласиться «с теми, которые утверждают, что сомнение полагает начало науке. Сомнению необходимо должна предшествовать уверенность... Не сомнение, а уверенность ведет науку вперед, сомнение же только прокладывает ей дорогу... Самое сомнение сильно и плодотворно только в том случае, когда ему приходится бороться с сильною же уверенностью: предоставленное же самому себе, оно быстро опустошает душу и лишает характер всякой энергии» (Ушинский, 2002a, с. 459–460). Вероятно, эти позиции классика педагогики подверглись бы большому сомнению после анализа трудов по методологии науки Т. Куна, И. Лакатоса, П. Фейерабенда и др. (Fox, 1981; Kuhn, 2012; Niaz, 2020). С другой стороны, вопрос о том, насколько научные дискуссии воспроизводимы в школьном образовании, что из научного дискурса можно повторить в обучении, а что нельзя, остается малоизученным. По-видимому, такие отечественные практики инновационного образования, как школа диалога культур В. С. Библера, С. Ю. Курганова, не рассматривали барьеры относительно широты дискурса в школьном обучении (Библер, 2014; Курганов, 2019). Любой детский вопрос, сомнение, заслуживали внимания. Однако что это значит с позиции системности обучения? Уместно ли говорить о системности в условиях нарастающих сомнений и неопределенности? Кто вообще проводит границу между системным и несистемным? Отличаются ли ответы на эти вопросы в зависимости от осваиваемой предметной области (математика, язык, история и пр.)?

Во всяком случае, К. Д. Ушинский выступает противником если не сомнений, то односторонних взглядов в самой педагогике. Здесь он ратует за баланс разных гуманитарных практик и сфер знания о человеке: «Ни в чем, может быть, одностороннее направление знаний и мышления так не вредно, как в педагогической практике. Воспитатель, который глядит на человека сквозь призму физиологии, патологии, психиатрии, так же дурно понимает, что такое человек и каковы потребности его воспитания, как и тот, кто изучил бы человека только в великих произведениях искусств и великих исторических деяниях и смотрел бы на него вообще сквозь призму великих совершенных им дел» (Ушинский, 2004, с. 23). Важно то, что тут нет доминирующей онтологии —

некой базовой практики, соединяющей в себе, синтезирующей различные взгляды на проблематику человеческого развития. Может ли такой областью знания стать педагогика? Ушинский не дает ответа на этот вопрос, как не дает окончательного ответа и на вопрос, является ли педагогика самостоятельной областью знания или разделом антропологии. Возможно, дело в том, что Константин Дмитриевич все же не закончил, как планировал, свою педагогическую антропологию обобщенными выводами и не сформулировал программу дальнейших исследований.

Видимо, для того времени большое значение играла собственная активная общественная позиция К. Д. Ушинского, его полемический настрой и стремление критически оценивать происходящее в стране. Министерство народного просвещения, замечал он в одном из писем, «играет в слова вместо того, чтобы делать дело». Созданные им проекты — «нелепая вещь, просто набор фраз». Министерские проекты, по словам Ушинского, сохраняли «старый порядок вещей, который давно пора бы похоронить, потому что именно от этого-то порядка, главным образом, зависит жалкое положение нашего общественного образования» (Ушинский, 2002b, с. 405). На фоне такого резкого отношения к работе официальных властей взгляды К. Д. Ушинского действительно выглядели новаторскими и выделяющимися. Но, конечно, для истории было значимо не это. В глобальном образовательном пространстве К. Д. Ушинский остался как педагог, который в условиях противостояния и непрекращающихся дискуссий западников и славянофилов смог сформулировать ясные, в чем-то компромиссные и оригинальные предложения об устройстве национальной системы образования (UNESCO, 2001). Вклад Ушинского в диалектику национального и глобального особенно заметен сейчас, в условиях продвижения идей многополярного мира. Джейсон Бич, один из авторов концепции взаимосвязи патриотизма и мирового гражданства, использовал идеи К. Д. Ушинского, чтобы обосновать невозможность построения эклектической системы образования, отбирающей все самое лучшее из разных образовательных систем: «Почему бы не создать совершенную систему образования, взяв самое лучшее из разных национальных систем образования, несмотря даже на опасность имитации? Взять, например, из Германии их наработки в области естественных наук и философии, из Англии — способность мобилизовать интеллект и упорство, из Франции — их способность переводить знания в технологии... и из всего остального мира — различные грани для построения системы образования, способной достичь нужных целей и охватить самые высокие идеалы человеческого совершенства? Ответ Ушинского на этот вопрос отрицательный: невозможно так изолировать образование, чтобы окружающая жизнь не оказывала на него влияние» (Beech, 2006). Отсюда и выводы о национальной системе образования. Национальное здесь воспринимается не как ограждение от социального окружения, а как особый способ коммуникации с ним. Национальное — это то, на чем строится

специфическое особенное взаимодействие с окружающим миром (Чистяков, Безух, 2021).

У К. Д. Ушинского мы встречаем еще один важный эффект осознанности — когда творчество в деятельности становится ее неперменной составляющей, делает деятельность менее рутинной и более насыщенной: «Таким образом, мы видим, что ни педагогический такт, ни педагогический опыт сами по себе недостаточны для того, чтобы из них можно было выводить сколь-нибудь твердые педагогические правила, и что изучение психических явлений научным путем — тем же самым путем, которым мы изучаем все другие явления, — есть необходимейшее условие для того, чтобы воспитание наше, сколь возможно, перестало быть или рутинною, или игрушкою случайных обстоятельств и сделалось, сколь возможно же, делом рациональным и сознательным» (Ушинский, 2004, с. 37). Здесь, правда, наблюдается некий релятивизм в суждениях, мнение об относительной эффективности педагогических практик: «Мы не говорим педагогам: поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и **поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить.** Не только обстоятельства эти бесконечно разнообразны, но и самые натуры воспитанников не походят одна на другую... Едва ли найдется хоть одна педагогическая мера, в которой нельзя было бы найти вредных и полезных сторон, и которая не могла бы дать в одном случае полезных результатов, в другом — вредных, а в третьем — никаких» (Ушинский, 2004, с. 39). Но сейчас очень хорошо заметна такая относительность педагогических практик. Иногда в нашей истории коллективное поднятие флага и исполнение гимна воспринималось как навязывание идеологии, индоктринация, а в другие периоды — как неперменный атрибут воспитания, без которого невозможно формирование гражданина.

Есть какая-то динамика в отношении к образованию? Временами образование рассматривается как действительно значительный инструмент социальных преобразований, а иногда — лишь как затратная часть бюджета, не особо связанная с какими-то значимыми изменениями и инвестициями (Скуднова, 2019). Некоторый намек в ответе на этот вопрос Ушинский дает, когда говорит о конструировании новой народной педагогики. Причем это не воспевание каких-то устоявшихся характеристик русской педагогической школы (была ли такая до Ушинского?), а весьма критическое отношение к тем традициям воспитания, которые сложились в XIX веке в России: «Ни одно так не раздражает нервную систему детей, как наше русское. У нас покуда все внимание обращено единственно на учение, и лучшие дети проводят все свое время только в том, что читают да учатся, учатся да читают, не пробуя и не упражняя своих сил и своей воли ни в какой самостоятельной деятельности, даже в том, чтобы ясно и отчетливо передать, хоть в словах, то, что они выучили или прочли; они рано делаются какими-то только мечтающими, пассивными существами,

все собирающимися жить и никогда не живущими, все готовящимися к деятельности и остающимися навсегда мечтателями... Что же способно породить такое воспитание? Книгоедов, глотающих книги десятками и из чтения, которых не выйдет никакого проку, потому что даже для того, чтобы написать стройную статью, нужна воля и привычка и, чтобы высказать словами ясно и красиво свои мысли, нужны также воля и навык, а школа наша дает им только знания, знания и еще знания, переходя поскорее от одного к другому. Развитие головы и совершенное бессилие характеров, способность все понимать и обо всем мечтать (я не могу даже сказать — думать) и неспособность что-нибудь делать — вот плоды такого воспитания...» (Ушинский, 2002b, с. 123). Вот оно — первое упоминание о деятельностной педагогике, получившей развитие в отечественном образовании в XX веке. Это произошло и отчасти благодаря заимствованию европейского фундамента философии, психологии и социологии, и отчасти в контексте смелых и, конечно, трагичных социальных преобразований социалистического периода. Но почему бы **деятельность** не считать чертой нашей национальной педагогики? Чем это не конкурентоспособность в сравнении с другими национальными системами образования? Для Ушинского это казалось вполне возможным.

Более того, отказ от схоластики в школьном образовании высвободил бы время на изучение родной истории, своего отечества. Здесь К. Д. Ушинский много говорит о ревизии содержания образования: «Давно пора серьезно подумать о том, чтобы оставить в наших учебниках только то, что действительно необходимо и полезно для человека, и выбросить все, что держится только по рутине и учится для того, чтобы быть впоследствии позабытым, а между тем отнимает много часов из короткого драгоценного периода жизни и заграждает память, также имеющую свои пределы. О пользе знания тех или других наук писалось много, но пора бы уже **подвергнуть генеральному пересмотру все науки** и все сведения, в них полагаемые, в педагогическом отношении такому же, какому подвергнул их когда-то Бэкон в философском. Эта работа так громадна, требует такого полного знания и науки о жизни, что, конечно, ожидает гениального работника» (Ушинский, 2002b, с. 438). По-видимому, история еще ждет такого гениального работника. Ряд стран предприняли титанические усилия, чтобы пересмотреть содержание образования. Казалось бы, политическая линия на один универсальный учебник в России по каждому учебному предмету тоже связана с выделением некоего базового содержания образования и отбрасыванием второстепенного. Но, по меткому выражению Виктора Александровича Болотова, «каждый учитель предпочитает иметь по своему предмету один универсальный учебник, но разные учителя предпочитают разные единые учебники» (Болотов, 2021; Hans, 1962).

Так, например, сегодня могут показаться важными представления классика об общегосударственных задачах: «Задача русского правительства

с каждым годом становится труднее и сложнее. Теперь уже нельзя только продолжать дело, начатое Петром Великим, только усваивать то, что появляется за границей, потому что, видимо, эти устройства не могут повести ни к чему доброму; теперь следует самим отыскать путь, отбросивши иноземные указы, а для того, чтобы найти истинный путь, более чем когда-нибудь необходимо обратиться к самому народу, узнать его не только материальные, но и духовные потребности. Но мало узнать, надобно сродниться с ним, сделать их потребностями своей собственной души и, удовлетворяя этим потребностям, прокладывая народу историческую дорогу вперед. Узнать материальные потребности — это довольно легко: их может узнать и чуждый нам человек, если только посвятить жизнь и умственные силы России, но узнать духовные потребности народа может только русский, который сам в себе их переживал» (Ушинский, 1998, с. 47). И хотя говорил это Константин Дмитриевич применительно к воспитанию детей в царской семье, для нас важно общее напряжение в дискуссии между славянофилами и западниками, которое удерживалось в то время и продолжает существовать до сих пор (Ермолин, 2014; Кондукова, 2016; Овчинников, 2021). Неслучайно Александр Тубельский, комментируя «Письма о воспитании наследника русского престола» К. Д. Ушинского, назвал подобные вопросы и поиски ответов мучительными: «С одной стороны, он против традиционного для России подражания западу; с другой, — как интеллигент, он за общечеловеческие ценности, а они во многом совпадают с западной философией жизни; с третьей — он решительно против того, чтобы брать идеи сегодняшнего воспитания из российского прошлого» (Ушинский, 1998, с. 46). Пожалуй, перечитывая Ушинского, каждый раз актуально фиксировать вот эти разные стороны рассмотрения, показывать, в каких границах возможно педагогическое самоопределение, выбор и конструирование того или иного действия. Принципиально важно не дать готовый ответ, а задать рамки для выбора, точно и остро поставить вопрос (Днепров, 2007).

Задача, стоявшая перед К. Д. Ушинским во время его европейской командировки в 1862 г. по написанию учебника педагогики для женских институтов, казалась более чем амбициозной (Берлов, 2021). Живя в Швейцарии, К. Д. Ушинский добросовестно принялся за эту работу: он ясно осознавал, что простая переделка какого-нибудь немецкого учебника по педагогике не достигнет цели, так как почти все эти учебники имеют в виду лишь сообщения советов по части воспитания и обучения без должной подготовки читателей к решению существенных вопросов педагогики. Возможно, до советов и рекомендаций К. Д. Ушинский просто не дошел, не хватило времени. Вышло в свет два первых тома его главной работы «Человек как предмет воспитания», и в них была именно подготовка читателя к решению вот этих существенных вопросов. В первом томе речь шла о физиологии и психологии, анализировались наиболее наблюдаемые феномены воспитания (питание, сон, привычки,

память, внимание, ассоциации, мышление, сознание, воображение и пр.). Второй том продолжил психологическую линию (чувствования, стремления, желания, удовольствие и неудовольствие, стыд, влечение и отвращение, воля, власть и пр.). Третий том с выводами и ориентирами для педагогов не вышел в свет. Но, кто знает, может быть, это и заложило восприятие работ классика как некоторые координаты, внутри которых можно самоопределяться и формулировать собственную педагогическую позицию, рекомендации и пожелания самим себе. Если бы из этих ориентиров были предуготовлены окончательные выводы и разъяснения, то, возможно, ценность поставленных в первых двух томах вопросов не была бы столь очевидной.

## **Заключение**

Таким образом, нам представляется уместным рассматривать работы Константина Дмитриевича Ушинского с позиции фиксации острых полюсов образовательной политики для самоопределения и выбора собственных педагогических взглядов в системе образования. Причем это не просто схоластическое самоопределение на уровне ни к чему не обязывающих мнений или общих соображений, это формулирование позиций, предполагающих ответственное действие, приложение усилий для реализации идей. Контекст этой реализации зависит от видения национальной системы образования и предполагает сложную кооперацию различных позиций.

Надо заметить, что вряд ли описание разных аспектов воздействия на ребенка в работах Ушинского может быть охарактеризовано как некоторая непротиворечивая целостная теория. Свою задачу он видел, вероятно, не в этом. Он понимал, что система представлений об образовании нуждается в проектном описании именно применительно к национальной системе образования с учетом ее внутренних особенностей и внешних контекстов. Но, чтобы построить такую систему, необходимо опираться на все богатство разработок и исследований, сложившихся в европейской культуре к середине XIX века.

Вместе с тем он успел оставить потомкам самые разные тексты, начиная от очень глубоких, прорабатывающих базовые понятия и представления, и заканчивая конкретными советами по воспитанию детей с разными запретами и рекомендациями, например: что следует читать на ночь, какие занятия в течение дня лучше чередовать, какой рацион питания для детей полезен и вреден, как соблюдать распорядок дня и т. п. К. Д. Ушинский продемонстрировал синтез разных областей знания и показал, как это применимо к практикам развития человека в педагогической антропологии.

## Список источников

1. Ушинский (1998). Сост. и автор предисловия П. А. Лебедев. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили.
2. Адамский, А. И. (2020). Школа возможностей как ответ на время перемен. Приглашение к дискуссии. *Образовательная политика*, 2(82), 8–17. <https://edpolicy.ru/time-for-change>
3. Паладьев, С. Л. (2016). Феномен педагогического наследия К. Д. Ушинского. *Ярославский педагогический вестник*, 1, 8–13. [http://vestnik.yvspu.org/releases/2016\\_1/05.pdf](http://vestnik.yvspu.org/releases/2016_1/05.pdf)
4. Капустина, В. Ю. (2018). Антропологические идеи развития духовности в творчестве К. Д. Ушинского. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*, 4(808), 74–82. [http://www.vestnik-mslu.ru/Vest/4\\_808.pdf](http://www.vestnik-mslu.ru/Vest/4_808.pdf)
5. Донцов, Д. А., Москвитина, О. А. (2017). Актуальность научного наследия К. Д. Ушинского в современном воспитании школьников. *Отечественная и зарубежная педагогика*, т. 1, 3(39), 65–74. [http://ozp.instrao.ru/images/nomera/Pedagogika\\_3\\_39\\_2017-ilovepdf-compressed.pdf](http://ozp.instrao.ru/images/nomera/Pedagogika_3_39_2017-ilovepdf-compressed.pdf)
6. Ушинский, К. Д. (2004). *Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии*. Москва: Фаир-Пресс.
7. Цебрикова, М. К. (1872). Воспитание души и ее сил: опыт педагогической антропологии К. Д. Ушинского. *Детский сад*, 10–11.
8. Ушинский, К. Д. (2002а). *Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. 2: Часть психологическая. Воля*. Москва: Изд-во УРАО.
9. Ушинский, К. Д. (2002б). *Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. 1. Часть физиологическая*. Москва: Изд-во УРАО.
10. Fox, J. (1981). Critical notice: Appraising Lakatos. *Australasian Journal of Philosophy*, 59(1), 92–103. <https://doi.org/10.1080/00048408112340071>
11. Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions*. Chicago; London: The Univ. of Chicago press.
12. Niaz, M. (2020). *Feyerabend's Epistemological Anarchism: How Science Works and its Importance for Science Education*. Cham: Springer.
13. Библер, В. С. (2014). *Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога*. Москва: DirectMEDIA.
14. Курганов, С. Ю. (2019). *Ребенок и взрослый в учебном диалоге*. Санкт-Петербург: Образовательные проекты.
15. UNESCO (2001). *The following text was originally published in PROSPECTS: the quarterly review of comparative education*. Paris, UNESCO: International Bureau of Education. 14, 1, 1984, and again in 24, 3/4, 1994.
16. Beech, J. (2006). Universidad de San Andre, Argentina. The theme of educational transfer in comparative education: a view over time. *Research in Comparative and International Education*, 1, 1. <https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.1.2>
17. Чистяков, В. В., Безух, К. Е. (2021). *Педагогическая и социальная антропология*. Ярославль: ЯГПУ.
18. Скуднова, Т. Д. (2019). *Психолого-педагогическая антропология К. Д. Ушинского и современное образование*. Ростов-на-Дону: Фонд науки и образования.

19. Болотов, В. А. (2021). *Выскочить из колеи. Мои записки про образование вчера и сегодня*. Москва: ИПК Радуга. <https://ioe.hse.ru/data/2021/06/26/1429899891/Болотов%20записки%20финал.pdf>
20. Hans, N. (1962). K. D. Ushinsky: Russian pioneer of comparative education. *Comparative Education Review*, 5, 3, 162–166. <https://doi.org/10.1086/444888>
21. Ермолин, Е. А. (2014). *Константин Дмитриевич Ушинский*. Ярославль: Ярослав Мудрый.
22. Кондукторова, Н. В. (2016). Педагогические идеи К. Д. Ушинского в современной системе образования. *Образование и воспитание*, 5(10), 3–6. <https://moluch.ru/th/4/archive/48/1621/>
23. Овчинников, Д. (2021) Юность не любит ходить на помочах. Педагог Константин Ушинский — императрице Марии Александровне: как воспитать из подростка достойного сына Отечества. *Родина*, 1, 10–15. <https://rg.ru/2020/12/30/otkrytyj-urok-rodiny-iunost-ne-liubit-hodit-na-pomochah.html>
24. Днепров, Э. Д. (2007). *Ушинский и современность*. Москва: Издательский дом ГУ ВШЭ.
25. Берлов, Д. Н. (2021). Педагогическая психофизиология К. Д. Ушинского. *Интегративная физиология*, 2(4), 378–389. <https://doi.org/10.33910/2687-1270-2021-2-4-378-389>

### References

1. Ushinsky (1998). Moscow: Shalva Amonashvili Publishing House.
2. Adamsky, A. I. (2020). School of opportunities as a response to the time of change. Invitation to discussion. *Educational policy*, 2(82), 8–17. (In Russ.). <https://edpolicy.ru/time-for-change>
3. Paladiev, S. L. (2016). The phenomenon of K. D. Ushinsky. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 1, 8–13. (In Russ.). [http://vestnik.yspu.org/releases/2016\\_1/05.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2016_1/05.pdf)
4. Kapustina, V. Yu. (2018). Anthropological ideas of the development of spirituality in the work of K. D. Ushinsky. *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences*, 4(808), 74–82. (In Russ.). [http://www.vestnik-mslu.ru/Vest/4\\_808.pdf](http://www.vestnik-mslu.ru/Vest/4_808.pdf)
5. Dontsov, D. A., Moskvitina, O. A. (2017). The relevance of the scientific heritage of K. D. Ushinsky in modern education of schoolchildren. *Domestic and foreign pedagogy*, vol. 1, 3(39). 65–74. (In Russ.). [http://ozp.instrao.ru/images/nomera/Pedagogika\\_3\\_39\\_2017-ilovepdf-compressed.pdf](http://ozp.instrao.ru/images/nomera/Pedagogika_3_39_2017-ilovepdf-compressed.pdf)
6. Ushinsky, K. D. (2004). *Man as a subject of education: the experience of pedagogical anthropology*. Moscow: Fair Press. (In Russ.)
7. Tsebrikova, M. K. (1872). Education of the soul and its forces: the experience of pedagogical anthropology K. D. Ushinsky. *Kindergarten*, 10–11. (In Russ.)
8. Ushinsky, K. D. (2002a). *Pedagogical anthropology: Man as a subject of education. Experience of pedagogical anthropology. 2: The part is psychological*. Will. Moscow: URAO Publishing House. (In Russ.)
9. Ushinsky, K. D. (2002b). *Pedagogical anthropology: Man as a subject of education. Experience of pedagogical anthropology. 1: Part of the physiological*. Moscow: URAO Publishing House. (In Russ.)
10. Fox, J. (1981). Critical notice: Appraising Lakatos. *Australasian Journal of Philosophy*, 59(1), 92–103. <https://doi.org/10.1080/00048408112340071>



11. Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions*. Chicago; London: The Univ. of Chicago press.
12. Niaz, M. (2020). *Feyerabend's Epistemological Anarchism: How Science Works and its Importance for Science Education*. Cham: Springer.
13. Bibler, V. S. (2014). *Thinking as creativity. Introduction to the logic of mental dialogue*. Moscow: DirectMEDIA. (In Russ.).
14. Kurganov, S. Yu. (2019). *Child and adult in educational dialogue*. St. Petersburg: Educational Projects. (In Russ.).
15. UNESCO (2001). *The following text was originally published in PROSPECTS: the quarterly review of comparative education*. Paris, UNESCO: International Bureau of Education. 14, 1, 1984, & again in 24, 3/4, 1994.
16. Beech, J. (2006). Universidad de San Andre, Argentina. The theme of educational transfer in comparative education: a view over time. *Research in Comparative and International Education*, 1, 1. <https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.1.2>
17. Chistyakov, V. V., Bezuh, K. E. (2021). *Pedagogical and social anthropology*. Yaroslavl: YaGPU. (In Russ.).
18. Skudnova, T. D. (2019). *Psychological and pedagogical anthropology K. D. Ushinsky and modern education*. Rostov-on-Don: Foundation for Science and Education. (In Russ.).
19. Bolotov, V. A. (2021). *Get out of the loop. My notes about education yesterday and today*. Moscow: IPK Raduga. (In Russ.). <https://ioe.hse.ru/data/2021/06/26/1429899891/Болотов%20записки%20финал.pdf>
20. Hans, N. (1962). K. D. Ushinsky: Russian pioneer of comparative education. *Comparative Education Review*, 5, 3, 162–166. <https://doi.org/10.1086/444888>
21. Ermolin, E. A. (2014) *Konstantin Dmitrievich Ushinsky*. Yaroslavl: Yaroslav the Wise. (In Russ.).
22. Konduktorova, N. V. (2016). Pedagogical ideas of KD Ushinsky in the modern system of education. *Education and upbringing*, 5(10), 3–6. (In Russ.). <https://moluch.ru/th/4/archive/48/1621/>
23. Ovchinnikov, D. (2021) Youth does not like to walk on the leash. Teacher Konstantin Ushinsky — Empress Maria Alexandrovna: how to raise a worthy son of the Fatherland from a teenager. *Motherland*, 1, 10–15. (In Russ.). <https://rg.ru/2020/12/30/otkrytyj-urok-rodiny-iunost-ne-liubit-hodit-na-pomochah.html>
24. Dneprov, E. D. (2007). *Ushinsky and modernity*. Moscow: HSE Publishing House. (In Russ.).
25. Berlov, D. N. (2021). Pedagogical psychophysiology K. D. Ushinsky. *Integrative physiology*, 2(4), 378–389. (In Russ.). <https://doi.org/10.33910/2687-1270-2021-2-4-378-389>

Статья поступила в редакцию: 13.07.2022;  
одобрена после рецензирования: 15.08.2022;  
принята к публикации: 06.09.2022.

The article was submitted: 13.07.2022;  
approved after reviewing: 15.08.2022;  
accepted for publication: 06.09.2022.

*Информация об авторе:*

**Игорь Михайлович Реморенко** — доктор педагогических наук, доцент, член-корреспондент РАО, ректор Московского городского педагогического университета, Москва, Россия,

RemorenkoIM@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8775-4248>

*Information about author:*

**Igor M. Remorenko** — Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Corresponding Member of RAO, Rector, Moscow City University, Moscow, Russia,

RemorenkoIM@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8775-4248>

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflicts of interests.