

# У истоков русской национальной школы

## ИСТАРЫЧНЫЯ СКАРБЫ

*А.А.Полонников,*  
кандидат  
психологических наук

### Социокультурные предпосылки национального образования

**XIX** в. в истории русского образования занимает особое место. Именно в этот период, по нашему мнению, складываются основные идеологические, социальные и психологические предпосылки для становления на данной территории педагогической парадигмы новоевропейской школы. Для подтверждения этой мысли обратимся к авторитетным свидетельствам.

Середина XIX в. оказалась переломной не только в хронологическом смысле. Крымская война и ее унижительные для России итоги зафиксировали в общественном сознании страны глубочайший и многосферный кризис. Для самых широких слоев насе-

ления необходимость радикальных перемен стала очевидной. Техничко-экономическая отсталость страны усугублялась устрашающими масштабами элементарной неграмотности.

Одновременно с этим нарастали и социокультурные проблемы. Потребности экономического развития вынуждали политические структуры к общей либерализации режима, что востребовало, в свою очередь, новых оснований для интеграции культур и народов в общегосударственной целостности. Власть силы — основа феодального порядка — исчерпала к этому времени свой основной потенциал. В этой ситуации взоры многих государственных и общественных деятелей обратились к образованию как средству преодоления общенаци-

онального кризиса, что выразилось в небывалом ранее всплеске образовательной активности, наиболее характерные черты которой мы осветим ниже. Здесь же отметим, что большая часть социокультурных предпосылок для создания системы национального образования к этому времени уже созрела. Речь идет о формировании русского литературного языка, возникновении социальной базы грядущей образованности, а также складывании того класса разночинной интеллигенции, которая готова была нести Истины Просвещения в массы.

Вместе с тем российское образование к середине XIX в. оставалось в сущности средневековым. Это выражалось прежде всего в элитарном характере школы. "К началу 60-х гг. XIX в. и много позже большинству населения России культура, литература и искусство были недоступны из-за малой просвещенности народа, три четверти которого оставались неграмотными" ("Антология педагогической мысли России второй половины XIX — нач.

XX вв. — М.: Педагогика, 1980. — С. 5). Существующие учебные заведения были ориентированы на воспроизводство верхушки правящего класса (государственная служба, военное дело, наука, искусство, религия).

Важным дополнением к элитарности выступала сословность российского образования. Сеть учебных заведений была разбросана "по разным ведомствам (Министерство государственных имуществ, Министерство внутренних дел, Министерство двора, наконец, Министерство народного просвещения). Министерство народного просвещения шло позади всех других ведомств: имело лишь 1/30 общего числа школ" (Каптеров П.Ф. История русской педагогики. 2-е изд. — СПб., 1915. — С. 380).

Следствием указанных выше характеристик являлись замкнутость, изолированность и закрытость существующих образовательных единиц. Министерства и ведомства издавали свои собственные учебные программы и планы, готовили педагогические кадры, практически не взаимодей-

вужа и не нуждаясь в опыте друг друга.

Наглядным свидетельством сохранения средневековых традиций в сфере обучения и воспитания детей являлась половая сегрегация образования. Вплоть до 1917 г. в России существовали раздельно мужские и женские гимназии и только в частных школах совместное обучение вводилось "явочным" порядком (школа Е.С.Левицкой в Царском Селе) (Антология... С. 25).

Основу гуманистического образования в российских гимназиях составляли классические языки — латынь и греческий, что также роднит русскую школу с ее средневековыми европейскими аналогами. Однако своеобразие отечественного варианта заключалось в одностороннем, грамматическом направлении системы обучения мальчиков и девочек. "Вместо чтения античной литературы подробно изучался курс грамматики, учащиеся упражнялись в переводах с русского на древние языки отдельных фраз и отрывков. Учителя-иностранцы, выписанные из Австрии и Пруссии, возмож-

но, прекрасно знали древние языки, но почти совсем не владели русским" (там же. С. 22).

И, наконец, еще одна черта российского образования, характеризующая его как средневековое, — это его жесткая иерархическая структура. Широким народным массам предписывалось приходское, церковно-приходское и, на более поздних этапах, земское начальное образование, ограниченное задачами чтения, азов грамматики и устного счета. Чиновничество, купечество, духовенство и дворянство уже имели доступ в сферы среднего и, с известными ограничениями для некоторых категорий, высшего образования.

Таким образом, к середине XIX в. российское образование, несмотря на наличие таких блистательных образцов педагогической практики, как Царскосельский лицей Энгельгардта, в целом оставалось не соответствующим новым общественным потребностям, являлось тормозом позитивных социальных изменений. Однако осознание такого положения вещей, квалификация ситуации как

кризисной произошли не сразу. Вся первая половина этого века и большая часть второй как раз и знаменательны не столько резкими изменениями педагогической практики, сколько нарастанием общественной рефлексии по поводу положения в образовании и оживлением поисков выхода из той сложной ситуации, в которой оказалась страна.

### **Формирование идеологии национальной школы**

Согласно привычным историко-педагогическим тезисам о том, что “народ творит историю”, дело должно было разворачиваться так. Население России, крестьяне и мастера, осознав собственную ограниченность и невежество, выступили в разных местах и в разное время с требованиями образованности для народа, и их протест, подхваченный просвещенной разночинной интеллигенцией, выразившей общественные чаяния, волна за волной стал накатываться на бастионы самодержавия, ревностно охранявшего средневековые

привилегии господствующих сословий, вырывая из чиновничества уступки в деле обучения и воспитания детей.

Нам же картина образования видится по-иному. Точно так же, как в Европе “невежество масс разбудило энциклопедистов”, которые стали сзывать “образованнейшую часть общества к “просветительской мессе” (Мирнов В.Б. Век образования. — М.: Педагогика, 1990. — С. 22), так и в Российской империи целая когорта общественных и государственных деятелей выступила с инициативой широкой народной образованности. Даже военное ведомство при Д.А.Милютине (военный министр в 1858—1871 гг.) “основало учительскую семинарию, а потом “Педагогический журнал”, объединивший вокруг себя лучших педагогов России” (Антология... С. 11).

В нашу задачу не входит подробное описание хода педагогического процесса в переломном для судьбы образования в России веке. По этому поводу существует значительная отечественная и зарубежная литература.

(См. труды П.Ф.Каптерева, Н.А.Константинова, А.Г.Рашина.) Мы ставим своей целью лишь зафиксировать в истории российской образованности появление тех “точек” в теории и практике школы, которые означают зарождение и становление в стране образования новоевропейского типа. Возможно, при таком подходе те или иные события жизни учителей и учащихся приобретут несколько иное очертание, чем то, что было до сих пор.

Для примера возьмем два факта, трактовавшиеся как реакционные в развитии просвещения в России. Так, 26 мая 1868 г. в 33 губерниях была введена должность инспектора народных училищ. Инспектор должен был осуществлять надзор за постановкой учебной и воспитательной работы в школах и подбором учителей для них. Здесь очевидно стремление государства “ограничить самостоятельность отдельных ведомств и учреждений по организации новых учебных заведений” (Антология... С. 13). Это событие можно трак-

товать как наступление правительства на права общественных структур, прежде всего земств, а можно увидеть и другую сторону — стремление к единообразию, унификации образования, когда присутствие государственного чиновника обеспечивает соблюдение на местах стандарта образования по всей стране. С точки зрения становления проекта Просвещения, в образовании России этот факт нельзя однозначно оценивать как негативный.

И второй факт. Цитируем: “В начале 80-х годов правительство задумало заменить светские начальные школы старинным типом церковных учебных заведений. Это была реакционная попытка изгнания передовых идей 60-х годов из области начального образования” (Антология... С. 14). Создается впечатление, что правительство совершает шаг назад, делая уступки религии и отказываясь от антицерковной установки новоевропейской светской школы. Однако это только на первый взгляд. На самом же деле, как нам кажется, этим

актом вводилось во многих, если не во всех, школах единое основание для идентификации и гомогенизации содержания образования — христианство в его православном варианте. С указанной выше точки зрения этот факт также не выглядит консервативным.

Таким образом, четко вырисовывается одна из тенденций педагогической жизни России XIX в. — стремление к созданию единой государственной школы для широких слоев населения. В ее утверждении участвовали самые разнообразные категории населения: от царствующих фамилий до отставных солдат и учителей-энтузиастов. Однозначно приписать тому или иному общественному слою образовательную инициативу оказывается весьма и весьма проблематично. Общая картина образования в России XIX в. — это поиск возможностей обучения и воспитания детей на базе глубокой и всесторонней социальной активности населения при ведущей роли государства как выразителя

общенационального интереса в той мере, в какой этот интерес поддавался выражению и согласованию. Общественная мысль страны сосредоточилась на следующих вопросах:

1. Нужно или нет широким народным массам образование?

2. Какой быть общенародной школе?

3. Каким путем должно идти ее строительство в России?

То, каким образом эти проблемы становились и решались, мы постараемся проиллюстрировать на примере педагогической деятельности К.Д.Ушинского, который, по нашему мнению, с наибольшей полнотой и ясностью выразил в своем творчестве сложные искания общественной мысли XIX в.

### **Разработка концепции русской национальной школы в трудах К.Д.Ушинского**

Появлению К.Д.Ушинского на педагогическом поприще предшествовала целая плеяда замечательных рус-

ских мыслителей, вырабатывавших идеи общенародного направления в деле обучения и воспитания подрастающего поколения. Речь идет о Н.М.Карамзине, И.И.Мартынове, И.Ф.Богдановиче, И.В.Киреевском, И.М.Ястребцове и других (Антология... С. 7—26).

“Общенародная школа, имеющая в государствах Запада свою длинную историю, в России только возникает”, — писал К.Д.Ушинский (Ушинский К.Д. Общий взгляд на возникновение народных школ // Педагогические сочинения: В 6 т. — М.: Педагогика, 1988. — Т. 2. — С. 388). Предпосылки для ее создания были заложены известными реформами Александра II, которые “поколебали в народе его вековую косность, выразившуюся в убеждении, что детям и внукам следует непременно жить, как жили их отцы и деды, поколебали эту гранитную основу невежества и эту величайшую преграду всякого прогресса. Став в другое положение, получив свободу как от крепостной зависимос-

ти, так и от административной опеки, мешавших ему двигаться свободно, будучи призван к действительному, а не номинальному только участию в экономических делах страны, народ критически отнесся к своему прежнему положению. Он начал понимать, что жил до сих пор не как следует жить, что быт его действительно может быть улучшен, и что в этом отношении и для него возможен тот прогресс, который прежде задевал только верхние слои общества, и что, наконец, это улучшение быта во многом зависит от него самого, от того, насколько он будет в состоянии хорошо воспользоваться своим новым положением и своими новыми правами. С другой стороны, само это новое положение народа беспрестанно стало ему напоминать, как мало он подготовлен к тому, чтобы пользоваться всеми его благодетельными последствиями, и потому естественно, что народ пожелал по крайней мере детей своих приготовить к той новой жизни, которая перед ним откры-

лась, а отсюда уже возникло прямое и искреннее требование школы" (Ушинский К.Д. Общий взгляд... С. 388—389).

Заинтересованная в прогрессивных социальных изменениях часть общества содействовала пробуждению в народе образовательной потребности. Все больше уясняется мысль, что благоденствие всех и каждого и то улучшение экономического хода дел, в котором чувствуется повсюду у нас такая настоятельная потребность, зависит главным образом от народного образования и что ни железные дороги сами по себе, ни земские учреждения, ни судебные реформы не могут оказать на народ всего своего благодетельного влияния, если уровень его образования не будет хоть сколько-нибудь поднят школой" (там же. С. 389).

Таким образом, ответ Ушинского на вопрос о необходимости широкого распространения образования утвердителен. Только с помощью всестороннего развития образования для народа можно обеспечить общес-

твенный и экономический прогресс страны.

Но если это так, то возникает второй вопрос нашего перечня о том, какой должна быть общенародная школа. Ключом к пониманию сущности становящейся школы может быть взят следующий тезис: "С наступлением новой истории все изменяется. На место племени выступает государство. Римская церковь, рыцарство, монашеские ордена и схоластика должны были уступить место новой европейской жизни, устремившейся к образованию государственного начала, а вместе с тем отдельных государств и отдельных государственных национальностей. ...Народное воспитание подверглось общей участи". И далее: "Сделавшись одним из элементов государственной и народной жизни, общественное воспитание пошло у каждого народа своим особым путем, и в настоящее время каждый европейский народ имеет свою особую характеристическую систему воспитания" (О народности в общественном



воспитании // Педагогические сочинения: В 6 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 198). Все это означает, что народ Российского государства должен иметь свою, отличную от других стран и народов школу, единую в своих основных чертах.

Так возникает задача определения своих собственных оснований, на которых может строиться российская школа. Таких оснований К.Д.Ушинский выделяет три: народность, христианство в форме православной религии и наука. Какое же содержание вкладывает русский мыслитель в эти понятия?

Народность, по мнению К.Д.Ушинского, соотнобразуется с той “особенной идеей о воспитании, которая составила у каждого народа” (там же. С. 227). “В основании особенной идеи воспитания у каждого народа лежит, конечно, особенная идея о человеке, о том, каков должен быть человек по понятиям народа в известный период народного развития” (там же. С. 228). Народность “есть одна только общая для всех приро-

жденная наклонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание” (там же. С. 252). Воспитание же, составляющее вторую природу человека, должно осуществляться в соответствии с первой природой, если не хочет быть внешним и бессильным. Только воспитание, “созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа” (там же. С. 253).

После всех этих, по всей видимости, глубоко верных слов о народности в деле образования, у читателя произведений К.Д.Ушинского возникает вполне понятное стремление получить ответ на вопрос о том, в чем же конкретно состоит народность (характер, идеал) русского воспитания. Но именно здесь нас подстерегают настоящие трудности, ибо ответить на него, как нам кажется, сколько-нибудь полным образом педагогу и философу Ушинскому не

удается. (Он лишь формирует программу предстоящих исследований.)

Анализируя образовательные системы Германии, Англии, Франции и США, К.Д.Ушинский предлагает достаточно интересные версии истинных (народных) целей воспитания в этих странах. Так, для Германии исходным принципом может считаться стремление к универсальности. “Стремясь к образованию человека вообще, немецкая педагогика совершенно последовательно, хотя и бессознательно, разрабатывает правила образования человека, живущего наукой и для науки, — разрабатывает идеал германской жизни” (Ушинский К.Д. О народности... С. 230). “Немецкое воспитание стремится к всесторонности и систематичности познаний... наука и ученость являются окончательной целью, к которой направлено все воспитание” (там же. С. 189—200). В этой системе абсолютизируются знания как фактор влияния на характер человека.

“Для английского воспитания наука не цель, но одно

из средств для развития характера, привычек, образа мыслей, манер истинного джентльмена — идеала, к осуществлению которого направлено все английское воспитание” (там же. С. 201). Здесь господствует следующий принцип: “Чем ранее начнете вы обращаться с мальчиком как с взрослым человеком, тем он скорее человеком сделается” (там же. С. 206).

Французское воспитание, “ в противоположность германскому, ищущему умственного развития, и английскому, которое направлено на образование характера”, ставит своей главной целью передачу технических познаний (Ушинский К.Д. О народности... С. 215). Централизация, в связи с такой целью, доведена до крайности. “Французское министерство народного просвещения каждый год выдает программе предметов преподавания по всем подведомственным ему учебным заведениям и не только определяет писателей, которые должны быть прочитаны в этом году, но даже назначает те страницы

в них, которые должны быть переведены, и те, которые должны быть выучены наизусть и разобраны., каждый чиновник министерства, взглянувши на часы, может сказать с уверенностью, что в этот час во всех гимназиях Франции переводится или разбирается с одними и теми же комментариями (которые также ежегодно определяют министерством) одна и та же страница Цицерона, или пишутся десятками тысяч рук сочинения на одну и ту же тему..." (там же. С. 212).

В качестве цели американского воспитания может быть определена задача общинного самоуправления (там же. С. 216). Школа дает учащемуся общее образование, а не готовит к высшему учебному заведению. После нее ученик сам должен быть способен выбрать себе ту или иную карьеру. Разнообразие, выбор, свобода — вот те слова-образы, которые наиболее соответствуют характеру американской школы, которая, возникнув по инициативе снизу, отразила характер создающего ее народа. «Горизонт...

В результате анализа образовательных систем цивилизованных стран К.Д.Ушинский приходит к выводу, "что общей системы общественного воспитания не существует в настоящее время ни в теории, ни на практике и что немецкая система воспитания (одна только объявлявшая претензию на всеобщую) такая же исключительно народная система, как и всякая другая, и так же верно отражает в себе народные достоинства и народные недостатки" (Ушинский К.Д. О народности... С. 244).

Но, может быть, российской школе взять все лучшее от этих разных систем и составить свою, совершеннейшую? Нет, отвечает Ушинский на этот вопрос. "Ни один народ, конечно, не отказывается сознательно от тех или других достоинств воспитания и не вносит в него сознательно своих недостатков" (там же. С. 244). Однако фактор народности оказывает и здесь свое системообразующее влияние. "Школьное воспитание далеко не составляет всего воспитания народа.

Религия, природа, семейство, предания, поэзия, законы, промышленность, литература — все, из чего складывается историческая жизнь народа, составляет его действительную школу, перед силой которой сила учебных заведений, особенно построенных на началах искусственных, совершенно ничтожна. Невозможно так изолировать воспитание, чтобы окружающая его со всех сторон жизнь не имела на него влияния. Она постепенно будет вносить свои убеждения и в учителей, и в учеников, придавать особенный оттенок лекциям первых и давать направление восприимчивости вторых. Если же что-нибудь несогласное с общественной жизнью и успеет укорениться в молодом сердце, то и это немного за дверями школы быстро изгладится" (там же. С. 244—245).

тавить вопрос и так: каковы критерии отношения к традиции? У Ушинского мы не найдем прямых ответов на этот вопрос, хотя основания для такой тематизации им закладываются. Уж очень велика у него увлеченность идеей народности как таковой, что ведет к ее фетишизации и символизации, а значит, и к исчезновению конкретного содержания, но без ответа на этот вопрос, причем конкретного: как нам строить сегодня свою, белорусскую, школу?

гика, 1988. — Т. 2. — С. 32). “По патриархальному ли свойству нашей славянской природы... или по какой-нибудь другой причине христианские истины приобрели у нас особый, патриархальный характер и, соединившись с лучшими особенностями славянской природы, образовали патриархально-славянский характер” (там же. С. 32).

Сплав патриархальности и православия породил особый тип нравственности, мало тронутый историей. Будучи не очищенной огнем сознания, она несет в себе “не только истинно нравственные правила, но и предрассудки, суеверия, иногда вовсе не нравственные советы и двусмысленного достоинства половицы — эти советы практической мудрости давно отживших поколений” (там же. С. 33). Одновременно можно зафиксировать тлетворное влияние на патриархальную нравственность цивилизации. Те моральные принципы, которые успешно реализовывались в крестьянской общине, оказались неприемлемыми в ситуации рынка и развива-

ющейся промышленности. Так, “христианское понятие “ближний” вследствие его патриархальных интерпретаций “принимает в русском промышленном человеке значение родственника, семьянина, на которого не распространяется требование честности” (Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Педагогические сочинения: В 6 т. — М.: Педагогика, 1988. — Т. 2. — С. 35). В результате становится очевидной важность привлечения в новую социальную ситуацию гражданской и общечеловеческой нравственности, поскольку патриархальная нравственность обнаруживает свою недостаточность “при дальнейшем проникновении в народ европейской цивилизации” (там же. С. 38).

Носителем общечеловеческой, надгрупповой морали и нравственности являются вечные истины христианства. Однако в этом месте у критически настроенного читателя может возникнуть вопрос: но ведь христианство всегда проходило по другому ведомству, при чем здесь

школа? У Ушинского для привлечения в школу религиозного образования есть весьма веские основания. Прежде всего это ограниченные возможности российского духовенства, которое, вследствие низкого уровня развития, погрузилось “в омут житейской суеты, дошло до того положения, что им не только читать что-нибудь, но и богослужение-то исправлять тяжело” (Ушинский К.Д. Системы образования, принятые в наших министерствах — военном и народного просвещения // Педагогические сочинения: В 6 т. — М.: Педагогика, 1988. — Т. 2. — С. 356—357). Кроме этого, считает К.Д.Ушинский, “дело народного обучения — чисто специальное, и навязывать его на плечи людям, имеющим свои, особые обязанности, — значит вредить интересам того и другого дела” (там же). В результате педагог приходит к выводу о том, что христианское воспитание “нуждается в народных учителях, народных не потому только, что они учат народ в народных школах, а потому, что они вышли действитель-

но из среды народа, вынесли с собой его лучшие, характеристические свойства и его чистейшие привязанности и просветили эти свойства и привязанности истинно христианским, европейским образованием” (О нравственном элементе в русском воспитании // Педагогические сочинения: В 6 т. — М.: Педагогика, 1988. — Т. 2. — С. 57).

Третьим основанием общенародной школы, по мнению К.Д.Ушинского, выступает наука. Причем педагогике в квалификации ее как науки ученый категорически отказывает, и вот почему. Он пишет в своей знаменитой работе “Человек как предмет воспитания”: “Если под именем науки мы будем разуместь объективное, более или менее полное и организованное изложение законов тех или других явлений, относящихся к одному предмету или к предметам одного рода, то ясно, что в таком смысле предметами науки могут быть только или явления природы, или явления души человеческой, или, наконец, математические отношения и

формы, существующие также вне человеческого произвола". Объективно, — скажем мы. "Но ни политика, ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в этом строгом смысле, а только искусствами, имеющими своей целью не изучение того, что существует независимо от воли человека, но практическую деятельность — будущее, а не настоящее и не прошедшее, которое не зависит более от воли человека" (Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Педагогические сочинения: В 6 т. — М.: Педагогика, 1990. — Т. 5. — С. 7).

"Вот почему мы будем называть педагогику искусством, а не наукою воспитания" (там же. С. 8). Это положение К.Д.Ушинского нуждается в некотором комментарии, поскольку споры ученых о том, что есть педагогика, не завершены и по сегодняшний день.

Прежде всего отметим, что К.Д.Ушинский апеллирует в приведенном нами фрагменте к вполне определенным

представлениям о науке как о деятельности, имеющей своей целью получение достоверного (истинного) знания об объекте. В этом случае наука ничего не создает, она только открывает для себя неочевидные стороны действительности, данные науке сообразно специфике ее предмета. Поэтому вполне понятны замечания ученого по поводу абсолютизации претензий, будь то физиологии, филологии или истории на ведение человека. Каждая из этих наук описывает человека односторонне. "Ни в чем, может быть, одностороннее направление знаний и мышления так не вредно, как в педагогической практике", — пишет он (там же. С. 22).

Согласившись с ученым в его критике университетских претензий тех или иных предметных знаний о человеке, все же отметим ограниченность такого понимания научной деятельности. Уже XIX в. принес и иное ее толкование, когда изучение явлений включается в процесс их формирования. Более того,

по-другому исследование и построено быть не может. Уже самим фактом изучения различных культурных предметов, не говоря о человеке, мы трансформируем их. Это связано как с явными и неявными целями нашего исследования, так и с теми мыслительными средствами, которые мы используем. В результате научные выводы во многом предопределены методом научного изучения. Это обстоятельство позволит Л.С.Выготскому через полстолетия после Ушинского воскликнуть: "Самый аргумент от фактов в области принципиальных исследований иногда неуместен. Здесь с полным правом и смыслом можно ответить на упрек в несоответствии идеи и фактов: тем хуже для фактов!" (Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собрание сочинений: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. — С. 311—312). В результате таких рассуждений возникает иной образ науки — науки создающей. Но есть в понимании науки Ушинского и еще один изъян, который ста-

новится особенно заметным при размышлении об объекте научного исследования. Пристрастным в этом случае оказывается не только наблюдатель (установку объективного наблюдателя мы уже проблематизировали), но и наблюдаемый. Это не исключает его научного изучения, но неизмеримо усложняет методологию и методику исследования, заставляет ученого гипотезировать не только свои цели и средства, но и того, кого он собирается изучать. В связи с этим (с появлением другого образа науки) шансы педагогики, если она претендует на статус научной деятельности, и в результате знания значительно повышаются.

Однако вернемся к размышлениям К.Д.Ушинского о научных основаниях общенародной школы. В качестве научной базы педагогики ученый рассматривает три сферы знания: физиологию, психологию и логику (Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. — С. 21). Именно на них и из них строится антропологическое знание, на кото-



ром впоследствии вырастает искусство воспитания.

Здесь мы бы хотели поставить несколько вопросов, имеющих принципиальное значение для понимания логики возникновения и функционирования образовательных систем. Во-первых, это проблема концептуальной идеи или теории, на базе которой происходит синтез антропологического знания. Без решения этой проблемы решительно невозможно ответить на вопрос о том, например, почему из перечня оснований педагогики выброшена этика, эстетика и проч. В какой степени необходимо присутствие физиологии? Ушинский решает эту проблему прагматически. Он говорит: "Но какова же наша собственная теория? Никакой, ответим мы, если ясное стремление предпочитать факт не может дать нашей теории названия фактической. Мы шли везде за фактами, и насколько вели нас факты: где факты переставали говорить, там мы ставили гипотезу — и останавливались, никогда не употребляя

гипотезу как признанный факт" (Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. — С. 30). Ушинский апеллирует здесь к интуиции и здравому смыслу. Наверное, это вполне естественный выход в ситуации Начала. Но вот достаточен ли он?

Мы находим ответ на этот вопрос в тех местах педагогических сочинений ученого, где он размышляет о педагогическом такте. Педагогический такт, по Ушинскому, — это темное, полусознательное действие, корнящееся в опыте человека, которое он избирает для оказания влияния на другого. Действенность этого средства человек испытал на самом себе. "Никакая психология не может заменить человеку психологического (педагогического) такта, который незаменим в практике уже потому, что действует быстро, мгновенно, тогда как положение науки припоминается, обдумывается и оценивается медленно" (там же. С. 31). Однако "не всегда же педагог быстро действует и решает: часто приходится ему обсуждать

или уже принятую меру, или ту, которую он думает еще предпринять: тогда он может и должен, не полагаясь на одно темное психологическое чувство, уяснить себе вполне те психологические и физиологические основания, на которых строится обсуждаемая мера. Кроме того, всякое чувство есть дело субъективное, непередаваемое, тогда как знание, изложенное ясно, доступно для всякого. Особенно же недостаток определенных психологических знаний... выказывает, когда какая-нибудь педагогическая мера обсуждается не одним, а несколькими лицами. По невозможности передачи психологического чувства и сама передача педагогических познаний на основании одного чувства становится невозможной" (Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. — С. 32).

Отсюда еще раз возникает требование на предъявление исходных оснований, если мы отказываемся от абсолютизации интуитивистских притязаний, и это требование приложимо как к единичному

акту педагогического действия, так и к созданию педагогических систем типа общенародных школ.

В трудах К.Д.Ушинского мы не обнаружили обоснования выделения народности, православия и науки в качестве базы общенародной школы. Они априорно постулированы автором. Но благодаря этому акту стало возможным само интеллектуальное движение. Какие основания нужны сегодня отечественной белорусской школе? Очевидно, что нам предстоит еще немалая работа по их содержательной разработке и уточнению.

Мы не обсуждали в рамках данного текста многие важные идеи К.Д.Ушинского о российской школе. В частности, вне изложения оказались размышления педагога об обязательности обучения всех детей, о равенстве всех классов и сословий в деле образования, о русском языке как базе обучения и воспитания в отечественной школе и т.д. Эти и многие другие полезные сведения содержатся в многочисленных учебных пособиях по

истории педагогики и образования в России. Некоторые из них мы упомянули в данной статье. В данном изложении мы выделили в творчестве К.Д.Ушинского те моменты, которые имеют принципиальное значение в понимании и проектировании педагогических систем, и в особенности те базовые основания, на которых эти системы возникают. Это и было, собственно, предметом обсуждения.

Что же касается Российского образования, то, забегая вперед, отметим, что про-

цесс становления общенародной школы новоевропейского типа не был завершен в силу целого ряда обстоятельств в XIX в., хотя, как это видно из первого раздела, многие социокультурные предпосылки для этого сложились. Утверждение общенародной школы в идеалах эпохи Просвещения произошло уже в XX в. в рамках советской общеобразовательной политехнической школы.

Но этот разговор требует отдельного места и времени.

---

# Весці



## Беларускай акадэміі адукацыі

4 / 1996

---

*Штоквартальны інфармацыйна-навуковы часопіс*

Заснавальнік —  
Беларуская  
акадэмія адукацыі

Галоўны рэдактар  
М.І. Латыш

*Рэдакцыйная калегія*

Ю.А. Быкадораў  
У.Ф. Валадзько  
У.П. Гарыцкі  
А.А. Грымаць  
В.І. Дыніч  
А.І. Жук  
Н.Ю. Зайцава  
(пам. гал. рэдактара)  
Э.М. Каліцкі  
Г.І. Кашэўнікава  
(адказны сакратар)  
А.В. Макараў  
У.А. Плещохоў  
І.П. Філонаў

---

Мінск 1996