



34. Из отчета о состоянии Московской семинарии за 1879-80 учебный год // Православное обозрение. – М., 1880. – Т. 3. – С. 830–844.

35. Относительно литографирования лекций для воспитанников духовных семинарий // Харьковские епархиальные ведомости. – 1869. – Т. 6. – № 7. – С. 388–389.

36. Результаты конкурса на составление русского букваря, курса арифметики и книги для чтения // Духовный вестник. – Харьков, 1867. – Т. 16. – С. 152–153.



Т. П. Разбеглова

УДК 1:37

К ИСТОКАМ НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ: ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ К. Д. УШИНСКОГО

К. Ушинского считают основоположником научной педагогики. Будучи ученым с разносторонними интересами, К. Ушинский был знаком с научными и философскими теориями своего времени, которые были актуальны для постижения главного объекта его размышлений и практических усилий – человека. Человек интересовал Ушинского и как объект естественнонаучного исследования, и как объект педагогической теории и практики, и как субъект общественной жизни – государственной и правовой. Получив юридическое образование, заняв пост на государственной службе, будущий педагог-реформа-

тор понимал, что общество и его благоденствие зависят от духовного и интеллектуального состояния его людей, и главный путь его формирования – образование, которое мыслилось им как комплексное развивающее воздействие на человеческую природу. Однако комплексный характер педагогики К. Ушинского имел ярко выраженные гносеологические основания, базирующиеся на идеях новой философской гносеологии и современных ему достижениях европейской и отечественной науки.

Цель статьи – проследить связь педагогического новаторства К. Д. Ушинского с изменением научной парадигмы в XIX в. и формированием новой гносеологии, а также проанализировать роль гносеологического базиса в обосновании целостности его педагогической системы, отразившей изменения онтологических, логико-гносеологических, методологических установок XIX столетия. Гносеологические и философские теории Нового времени как фактор формирования целостной дидактической системы К. Д. Ушинского в отечественной философской и педагогической литературе анализировались лишь частично, поэтому данный подход является новизной представленного исследования.

Во второй половине XIX в. происходят изменения в представлениях о познавательной деятельности, научной картине мира, соответственно, меняются и антропологические установки. Гносеология XVII–XVIII вв. базировалась на методе эмпиризма, получившим развитие в философии Ф. Бэкона, Т. Гоббса и Дж. Локка. Дж. Локк справедливо считается «основоположником эмпирико-материалистической теории познания Нового времени. Отправной точкой его педагогической концепции следует считать произведенную им критику теории врожденных идей и разработанное обоснование эмпирической природы познания. В «Опыте о человеческом разумении» Джоном Локком проведено исследование познавательных способностей человеческого разума и методов, которыми ум достигает знания» [3, с. 211].

Философская гносеология XVII–XVIII вв. основывалась на физике Ньютона, в рамках



которой сформировалось представление о Вселенной и составлявших ее объектах. Они рассматривались преимущественно как малые системы с относительно небольшим количеством элементов и жестко детерминированными связями. В такой системе свойства целого определяются свойствами частей. Концепция детерминизма, сформулированная французским астрономом и математиком П. Лапласом в работе «Опыт философии теории вероятностей», стала фундаментом классической механики и физики. Суть ее состояла в предопределенности развития систем исходя из их начального состояния и особенностей действующих на нее сил. Детерминизм и меризм как мировоззренческая парадигма оказали влияние и на интерпретацию духовных и социальных явлений в духе физикализма.

Кардинальные изменения в области научных оснований происходят в начале XIX в., что стало основой новой научной революции, сущность которой Т. Кун определяет как формирование дисциплинарно организованной науки, под которой понималось, прежде всего, естествознание. Формируются идеалы и нормы исследования в области отдельных наук, вследствие чего структурируется новая картина мира, более полная и дифференцированная, не сводимая к одним лишь законам механики [2, с. 146].

Изменение парадигмы естественнонаучного мышления отразилось на педагогической теории. Дидактические принципы обучения получили новое содержание. В Западной Европе, в первую очередь в Германии, были созданы новые педагогические теории, авторами которых были Ф. Э. Бенеке, И. Ф. Гербарта, Ф. А. В. Дистервег и др.

Необходимость перестройки гуманитарного знания, в том числе «наук о душе», к каковым относили не только собственно философию, но и психологию и педагогику, явно звучала в работах философов XIX в. Перестройка мыслилась прежде всего через формирование методологии, учитывающей принцип взаимосвязи материального и идеального, природы и духа, души и тела. Немецкий философ Л. Фейербах, провозглашая антропологический принцип, утверждал: «Новая философия превращает человека, включая и природу как базис человека, в единый универсальный и высший предмет философии, превращая, следовательно, антропологию, в том числе и физиологию, в универсальную науку» [8, с. 226].

Стремление придать гуманитарным исследованиям естественнонаучный базис стала тенденцией философского мышления, нашедшей крайнее выражение в позитивизме. А. Бергсон пишет, что в 1830 г. психология была определена высшей школой как «...наука о духовном начале, о человеке, о «Я». ... В Сорбонне и в College de France Виктор Кузен, Рое-Коллар, Жуффериуа ясно высказывали, что душу можно познать и воспринимать посредством одного только сознания. Но эти великие ученые рядом с вопросом о «Я», представляющем чувственное развитие индивидуума, поместили психологию «Я», выражающую его духовное откровение» [1, с. 866]. За этим стоит попытка отъединить психологию от метафизики и придать ей статус науки, рассматривать душу как область сознания, являющегося производным от естественного его состояния.

Особое место в педагогике К. Ушинский отводит психологии и философии. Обучение рассматривается как средство умственного и нравственного развития личности. Развитие умственных способностей определено как формальное образование. Процесс усвоения знаний определен как образование материальное. В своих исследованиях К. Ушинский опирается на работы философов, психологов, физиологов: «Мы старались не быть пристрастными ни к одной из теорий и брали хорошо описанный психологический факт, или объяснение его, казавшееся нам наиболее удачным» [7, с. 44].

На страницах «Педагогической антропологии» представлены взгляды на обучение Р. Декарта, Б. Спинозы, Ф. Бекона, Д. Локка, И. Канта, Г. В. Ф. Гегеля, позитивистов О. Конта и Д. С. Милля, немецких педагогов М. В. Дробиша, Ф. Э. Бенеке, И. Ф. Гербарта, немецких физиологов Э. Г. Вебера, Дюбуа-Реймона, И. Мюллера. «В Гербарте мы



видели великого психолога <...> в Бенеке удачного популяризатора идей И. Ф. Гербарта <...> Д. С. Миллю мы обязаны многими светлыми взглядами, но не могли не заметить ложной метафизической подкладки в его «Логике» <...> таким образом, мы всюду брали, что нам казалось верным и ясным, никогда не стеснясь тем, какое имя носит источник» [7, с. 45].

Превращение педагогики и психологии в научную сферу шло в русле формирования методологии социально-гуманитарных наук, обозначенного как проблема в философии неокантианства (Г. Рикерт, Г. фон Вильденбранд). Несмотря на обосновываемое ими отделение гуманитарных наук от естествознания, сам факт наличия у гуманитарных наук собственного методологического фундамента, отличного от естественнонаучного, свидетельствовал скорее о сближении этих областей по своему статусу научности. И педагогика, и психология выводились тем самым из тени философии и становились самостоятельными научными областями наравне с естествознанием, делая возможным их сближение и взаимовлияние. Таким образом, поиски научных оснований гуманитаристики стало задачей не только философии, но и психологии, и педагогики.

В отечественной педагогике К. Д. Ушинский первым суммировал научные знания о человеке. Исходным пунктом создания педагогической системы для К. Ушинского было знание о человеке («Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях» [7, с. 14]). Эти знания начинаются в области естественных наук, в частности, в физиологии, которая и должна составить фундамент теоретической и практической педагогики.

К. Ушинский жил в то время, когда Ч. Дарвин создал свою эволюционную теорию развития, которая оказалась созвучной в основных принципах его собственным размышлениям о сущности и становлении человека. Научное обоснование этих взглядов, произведенное английским ученым, укрепило К. Ушин-

ского в собственном понимании и сущности педагогического процесса.

Областью, берущей начало в естественнонаучном знании, для К. Ушинского выступала антропология и связанные с ней науки. Он исходил из признания взаимодействия педагогики с данными антропологических наук. Этой проблеме был посвящен главный фундаментальный труд Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», состоящий из трех частей. В первой части анализируются физиологические особенности человека, вторая часть посвящена психологии. В третьей части, посвященной непосредственно педагогическим проблемам, анализируется не только развитие умственной деятельности, но и формирование в человеке духовности (третья часть осталась незавершенной).

Мысль К. Ушинского такова: «Педагогика должна стоять на обширном фундаменте «антропологических наук», к которым относятся: анатомия, физиология, психология человека, логика, философия, география, статистика, политическая экономия, история. Именно в этих науках, – считает К. Д. Ушинский, – обнаруживается совокупность свойств предмета воспитания, то есть человека» [7, с. 14].

Мировоззренческая и философская позиция К. Ушинского базировалась на материалистических основаниях, в частности, на позициях материалистического сенсуализма. Ему близка идея сенсуализма Д. Локка: единственной пищей человеческого разума является опыт, сообщенный внешним чувством и, следовательно, полученный через посредство нашего тела. Без опыта разум не может сделать ни единого шага в своём развитии.

В понимании К. Д. Ушинского, анализ познавательной деятельности невозможен без изучения психофизической стороны этого процесса. Сенсуалистический подход определяет весь процесс познания – отражение реальности органами чувств и обработка этих впечатлений в области нервно-мозговой системы.

В первом томе «Педагогической антропологии» К. Д. Ушинский утверждает: обучение есть процесс индивидуального познания,



именно поэтому оно должно соотнобразовываться с общими закономерностями познавательной деятельности. Вот как К. Ушинский описывает психофизический процесс приобретения знаний субъектом. Вводя понятия «нервный организм» и «духовный организм», он делит процесс на два основных этапа. Первый этап познания – отражение действительности органами чувств и деятельностью нервно-мозговой системы. Второй – дополнение этого именуемого духовным опытом. «Нервный организм, – писал К. Д. Ушинский, – стоит неизбежным звеном и единственным посредником между внешним миром и душою. Душа не ощущает ничего, кроме разрозненных состояний нервного организма» [7, с. 260]. Явления внешнего мира, не производящие влияния на «нервный организм», остаются неизвестными душе. Факты запечатлеваются в памяти, сохраняются нервным организмом в форме привычек и воспоминаний. Это то, что составляет собственно *опыт*. Работа разума с данными опыта происходит посредством воспоминаний, они являются «пищей» для «духовного организма». Анализ воспоминаний (данных опыта) способствует развитию мышления, является основой познания. Активное внимание рассудка в отношении воспоминаний завершает процесс познания. К. Д. Ушинский подчеркивает значение активности внимания. Внимание – «ворота души».

Развивая некоторые взгляды на образование выдающегося немецкого мыслителя и педагога И. Ф. Гербарта, К. Ушинский пытался построить психологию и педагогику на основах физиологии. «Дух человеческий есть организм, но почва этого организма есть тело, а пища – тысячеобразный опыт, сообщаемый через посредство внешних чувств» [5, с. 361].

В данной позиции К. Ушинский развивает идеи И. Ф. Гербарта об ассоциативной психологии, которые тот положил в основу своей системы педагогики. По Гербарту, мир состоит из неизменных простейших сущностей («реалов»), которые вступают в различные связи, создавая то, что воспринимается как процессы реальности. Такие же реалы об-

разуются в психике в результате процесса восприятия. В качестве психических реалов Герbart признавал представления, а психические процессы рассматривал как отражение в сознании их взаимодействия. Соединение представлений прошлого опыта с новыми впечатлениями определяет отчетливость, правильность и прочность восприятия и усвоения нового.

Научный подход к педагогике в трудах Ушинского проявляется в стремлении реализовать принцип системности. По его мысли, обучение имеет две основных стадии: первая – доведение знаний до определенной системы, вторая – должна вести от системы к научности. Первая стадия включает в себя ознакомление с предметами и явлениями, их сравнение, сопоставление, выработку предварительных понятий, приведение понятий в систему. Это мыслительный процесс, составляющий основу познания. На второй стадии следует обучать восходить от частного к общему, от конкретного к абстрактному. Вторая стадия есть процесс усвоения знания, его систематизация.

Построение схемы познавательного процесса показывает, что К. Ушинский был хорошо знаком с философской теорией И. Канта и его учением о функциях разума и рассудка в познавательной деятельности. Если рассудок оперирует категориями и упорядочивает их, то разум продуцирует идеи более широкого порядка, в которых заключены знания о важнейших принципах бытия. Российский педагог, рассматривая способности человека, делает вывод: рассудок выполняет работу постоянно, на протяжении всей жизни, но у одних быстрее, а у других медленнее. Рассудок определяется как «сознание, взятое в данный момент, с определённым числом фактов, которыми оно обладает <...> Рассудок, или сказать сознание обогащается только – а) приумножением фактов; б) переработкою их» [7, с. 617]. Одни люди, поэтому, способны сосредотачиваться в определенном строгом направлении, у других рассудок работает бессвязно, лишь у немногих сознание работает многосторонне и в то же время связано.



Человек не способен развиваться, оставаясь в пределах рассудочной деятельности, взятая сама по себе, она ограничена. К. Д. Ушинский рассуждает о том, что человек развивается в надлежащей степени только тогда, когда рассудочная деятельность подчинена разуму, с его способностью выдвигать идеи. Лишь разум способен к широкому восприятию действительности. «Если мы вникнем глубже, в то, что зовется в людях замечательным, или даже великим умом, то увидим, что это главным образом есть способность видеть предметы всесторонне, со всеми отношениями, в которые они поставлены» [6, с. 267]. Разум направляет и регулирует рассудочную деятельность. Считая, что в любом акте познавательной деятельности представлены в той или иной степени все ее ступени, К. Д. Ушинский пишет о том, что в каждом, даже простом акте отражения уже участвует и рассудочная деятельность, она, в свою очередь, является выражением какой-то более широкой идеи.

Говоря о базисе знания, К. Д. Ушинский ставит вопрос о постоянном увеличении научных дисциплин. Справедливо рассматривая науку как постоянно развивающуюся сферу, он выдвигает требование постоянного пересмотра системы знаний, ее актуализации на каждом новом этапе. Невозможно за период обучения дать все знания, которыми обладает человечество, необходимо давать наиболее значимые знания, которые бы способствовали формированию целостного взгляда на мир, и одновременно заботиться о развитии умственных способностей учеников, которые дадут возможность дальнейшего саморазвития. Он пишет: «Давно пора серьезно подумать о том, чтобы оставить в наших учебниках только то, что действительно необходимо и полезно для человека <...> пора бы уже подвергнуть к генеральному пересмотру и все науки, и все сведения, в них предлагаемые, в педагогическом отношении, такому же, какому их подвергнул, когда-то Бэкон в философском. Эта работа так громадна, что требует полного знания и науки и жизни, что, конечно, ожидает генерального работника» [4, с. 436].

Можно утверждать, что К. Д. Ушинский предвосхитил современные принципы науч-

ной педагогики, основанные на понимании сущности прогресса научного знания. Возрастающая дифференциация наук, увеличение объемов знания ставят перед системой образования важные проблемы – интеллектуальные, культурные, психологические, физиологические. С точки зрения психологии, к этому его подтолкнула теория И. Ф. Гербарта об ограниченности объема сознания, о его пороге, о важности учета порога сознания для математического исчисления психических процессов. С точки зрения культурного соответствия процесса и результативности обучения имеющейся системе знания, К. Д. Ушинский выдвигает мысль о том, что человек принадлежит культуре в той степени, в которой способен к саморазвитию, самосозиданию. Это достигается, в первую очередь, обучением. В связи с этим определяются и задачи школьного обучения: развитие психических и духовных способностей, передача накопленных человечеством знаний, образцов и норм деятельности.

Русский мыслитель ставит вопрос и о соответствии процесса обучения общему логическому пути развития знания, который отражает ступени развития человеческого интеллекта. Сам ход подачи знания должен отражать логику развития научной рациональности и одновременно соответствовать возможностям восприятия. Совокупность знаний, которые передаются во время школьного обучения, должна быть логически упрощена так, чтобы стало ясным ее развитие, от исторически начального и простого, к позднему и более сложному. По убеждению К. Д. Ушинского, в начале обучения дифференциация наук должна быть незаметной, она разворачивается постепенно, по мере движения к высшим ступеням обучения.

Решая проблемы систематизации знания, К. Ушинский выдвигает требование органической связанности и системности изучаемых дисциплин. На начальных этапах интеграция знания должна преобладать (это соответствует и начальному состоянию научной рациональности, когда знание было синкретично и выступало в форме натурфилософии). На более поздних этапах следует углублять дифференциацию, не упуская из виду сохранение на-



учного базиса, который, по его справедливому мнению, создается естественными науками. О значении естественнонаучного знания Ушинский писал: «...что касается упражнений суждений на законах естественного материала, это именно и есть плодотворный источник для упражнения, это истинная логика фактов, которая дает человеку возможность прилагать ее, имея факты, во всякой форме, и во всяком виде» [4, с. 670]. По его мнению, естественные науки не только отражают картину мира, но и способствуют развитию логического мышления.

Выстраивая систему дидактики, русский мыслитель опирается на общие принципы мышления, среди которых логика занимает основополагающее место. Разработанная в философии Нового времени методология научного знания, в которой методы индукции (синтеза) и дедукции (анализа) выступали главными гносеологическими основаниями, стала основанием построения им дидактических основ педагогики. Различая анализ и синтез как важнейшие логические и методологические операции, К. Д. Ушинский рассматривает возможность применения их к различным дисциплинам.

Рассмотрение принципов педагогической системы великого русского педагога К. Д. Ушинского с точки зрения ее гносеологических оснований, позволяет сделать вывод о кардинальных изменениях, которые произошли в области педагогики в результате осмысления важнейших тенденций и достижений науки. Он принадлежит к числу тех педагогов, которые не только заявили о существовании правил обучения, но и попытались их объяснить. В связи с этим научное обоснование К. Д. Ушинским принципов педагогики стало важным этапом в развитии не только отечественной, но и европейской педагогической мысли.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема влияния новой научной методологии и гносеологии XIX в. на педагогические взгляды К. Д. Ушинского. Проанализирована роль гносеологического базиса в обосновании педагогических принципов и дидактики. Выявлены черты научности педагогики К. Д. Ушинского, отвечающие современным подходам в от-

ношении сущности, структуры, системности педагогического процесса.

Ключевые слова: гносеология, методология, эмпиризм, естественнонаучное знание, интеграция и дифференциация знания, дидактика, педагогическая антропология, материализм, сенсуализм, психология, системность.

SUMMARY

The article considers the problem of the influence of the new scientific methodology of the XIX century on pedagogical views of K. D. Ushinsky. The role of the epistemological basis in the substantiation of pedagogical principles and didactics is analyzed. The features of the scientific nature of Ushinsky's pedagogy are revealed, which correspond to modern approaches with respect to the essence, structure and systematic pedagogical process.

Key words: epistemology, methodology, empiricism, science knowledge, integration and differentiation of knowledge, didactics, pedagogical anthropology, materialism, sensationalism, psychology, systematic.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бергсон А. Творческая эволюция. Материя и память. – Минск: Харвест, 1999. – 1408 с.
2. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1977. – 420 с.
3. Разбеглова Т. П. Гуманистические идеи философии образования Джона Локка и их социокультурный смысл // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 48 (1). – С. 211–218.
4. Ушинский К. Д. Материалы к третьему тому Педагогической антропологии. Собр. соч. в 11 т. – Т. 10. – М., Л.: Изд. Академии педагогических наук, 1950. – 557 с.
5. Ушинский К. Д. Педагогические статьи: Собр. соч. в 11 т. – Т. 3. – М., Л.: Изд. Академии педагогических наук, 1948. – 595 с.
6. Ушинский К. Д. Родное слово: Собр. соч. в 11 т. – Т. 6. – М., Л.: – Изд. Академии педагогических наук, 1948. – 640 с.
7. Ушинский К. Д. Собр. соч. в 11 т. – Т. 8. – М., Л.: Изд. Академии педагогических наук, 1950. – 775 с.
8. Фейербах Л. Избранные философские произведения. – М.: Мысль, 1995. – Т. 1. – 510 с.