

РАЗВИВАЮЩИЕСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

О.Б. Ховов

Включённость научной деятельности К.Д. Ушинского в европейский историко-педагогический процесс

Аннотация. Появление нового направления в изобразительном искусстве 30-х годов XX века, которое было названо постмодернизмом, оказалось интуитивным предчувствием гениальных художников, предвещающих таким образом смену культурно-исторических эпох. Не менее гениальные философы, осуществляющие образовательную и научно-педагогическую деятельность, наблюдая за проявлениями человеческих характеров, выявляя требования прогнозируемого будущего бытия к человеку, предлагают новые образовательные концепции. Среди таких педагогов-первооткрывателей наш соотечественник – Константин Дмитриевич Ушинский.

Предметом исследования данной статьи является модель развивающего и воспитывающего обучения в совокупности с развивающим воспитанием, предложенная К.Д. Ушинским, рассматриваемая с позиций развития европейского историко-педагогического процесса.

Автором проводится анализ историко-философской, научно-педагогической и культурологической литературы; применяется теоретическое моделирование с использованием системного анализа с целью выявления культурно-исторических циклов развития европейской цивилизации.

В статье установлены закономерности возникновения новых педагогических идей по воспитанию «нового человека» непосредственно предшествующих смене культурно-исторических этапов развития европейской цивилизации. Среди работ философов, предлагающих новые педагогические идеи по воспитанию человека будущей культурной формации, находятся работы К.Д. Ушинского, отвечающие российской специфике смены общественной формации.

Ключевые слова: педагогическая антропология, Ушинский, развивающее обучение, предмет воспитания, модернизационный проект, образовательные концепции, деятельность, нравственное развитие, познавательность, созидательность.

*Первое из всех благ
— искусство образовывать людей
— до сих пор еще в забвении.
Ж.-Ж. Руссо.*

История европейской цивилизации демонстрирует объективную особенность педагогики, как социальной науки, отвечать на потребность в новых образовательных идеях, возникающую в преддверии критических периодов социально-экономических

и политических трансформаций регионального или государственного масштаба. Как правило, революционные макро преобразования влекут за собой увеличение степени свободы человека, что требует от него и, это парадоксально, проявления более высоких нравственных качеств и социальной ответственности.

Эту потребность ощущают, интуитивно предвосхищают, выявляют, формулируют и предлагают ответы теоретики, одаренные философским складом интеллекта. Такими были «отцы церкви»,

предложившие в эпоху «патристики» доктрину воспитывающего поучения: Ян Амос Коменский, Жан Жак Руссо, Мари Жан Антуан Никола Каридад маркиз де Кондорсе, Иммануил Кант, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев (Дидактические очерки, Теория образования. 1915 г.). Далее наступает эпоха коллективных концепций, выраженных в различных документах – российский «Закон об образовании» 1992 г., «Болонский процесс», «Концепция единого европейского образовательного пространства» и т.д.

Есть нечто общее в философских размышлениях ученых и образовательной деятельности учащихся. И в том, и в другом случае Человек познает мир и себя в нем. При этом, один из них, в совершенстве владея рассудком и разумом, порождает более глубокие философские и научные воззрения, а другой, осваивая научные закономерности, проявляя развивающиеся способности, стремится к совершенствованию физическому, интеллектуальному и нравственному.

За этой идеализацией, начиная с Сократа, многовековой философский интерес к человеческому существу, его сущности, достоинствам и порочности.

История культуры демонстрирует определенной последовательностью своего развертывания тот факт, что новые масштабные идеи возрастают «на плечах гигантов». Так ученые, современники автора романа-трактата «Эмиль или о воспитании», «стремились классифицировать высказывания, заимствованные Руссо, как у великих предшественников, так и у блестящих современников». Они отмечали, что «Многие идеи, предвосхищавшие идеи Руссо, легко обнаружить в трудах и признанных, и менее прославленных авторов ...»¹. Но, как оказалось, только Руссо, используя достижения предшественников, смог выдвинуть новую, социально значимую идею, которая заключалась в том, что его воспитанник, «Выходя из моих рук, не будет - соглашаюсь в этом - ни судьей, ни солдатом, ни священником: он будет прежде всего человеком»². Эта гуманистическая идея коренным образом отличала его от предшественников и

предвосхищала появление нового человека, для которого необходимы были его новые идеи воспитания. Действительно, революционная ситуация 1789г. породила этого нового человека.

Несколько позже для решения аналогичной проблемы И. Кант предложил другой философский подход. В рамках сформулированного им нового направления философской антропологии (педагогической антропологии), он обосновал и развил идею борьбы с порочностью через практическое совершенствование человеческой сущности (тела, души и духовности), используя возможности воспитания, обучения и образования³. В период, когда складывалось единое германское государство, эта идея приобретала особую значимость.

Безусловно, К.Д. Ушинский испытал определенное влияние педагогических идей Руссо и педагогической антропологии Канта, создавая научные основы национальной педагогической системы воспитания человека нравственно обогащенного свободной трудовой деятельностью.

На протяжении 150 лет педагогическое сообщество России обращается к творчеству основоположника отечественной науки о воспитании, надеясь найти ответ на новые педагогические проблемы, возникающие в периоды социально-экономических трансформаций. Другая сторона научного внимания к работам К.Д. Ушинского связана с критической оценкой его некоторых теоретических положений. Более всего мне импонирует еще один взгляд на педагогические идеи К.Д. Ушинского, потенциал которых еще не был раскрыт.

Педагогическое наследие великого русского педагога, созданное всего за 18 лет, - огромно. Оно представлено в 11 томах, каждый из которых содержит по 700 страниц. Это собрание сочинений К.Д. Ушинского было издано в СССР в 1948-1952гг⁴. Но и до настоящего времени ряд проблем, которые становились предметом внимания Ушинского, ждут своих исследователей, поскольку их решение позволит в XXI в. реализовать более эффективную систему образовательной деятельности.

¹ Сёзар М. Жан Жак Руссо // Перспективы: вопросы образования. Серия «Мыслители образования». Т. 4. Издания ЮНЕСКО на русском языке, 1996. С. 19-33.

² Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании. М.: Педагогика, 1981.

³ Гуревич П.С. Этическая концепция И. Канта // Педагогика и просвещение. 2012. № 4 (08). С. 13-22.

⁴ Сёзар М. Жан Жак Руссо // Перспективы: вопросы образования. Серия «Мыслители образования». Т. 4. Издания ЮНЕСКО на русском языке, 1996. С. 19-33.

Подъем российского общественного движения в конце 50-х – начале 60-х годов XIX в. в преддверии отмены крепостного права, наступление реакции и последовавшие за этим события, определяли социальную атмосферу творческой деятельности К.Д. Ушинского.

Завершение экономического уклада, основанного на крепостничестве, было отмечено бурным развитием демократического движения, в которое вливались различные социальные группы просвещенной части России – студенты, военные, деятели науки и искусства, литераторы и преподаватели, представители нарождающейся буржуазии.

Проблема идеологии новой народной школы, глубоко волновавшая Ушинского, дополнялась его критикой сословного образования, а также защитой права женщин на высшее образование. Несостоятельность подобных ограничений осознавалась прогрессивной общественностью и стала вызывать ее активный протест. Необходимость демократизации образования заявляла о себе требованиями доступности высшего образования для разночинцев и «эмансипэ» (женщины, провозгласившие ценность участие в общественной и политической жизни наравне с мужчинами). Хотя этот термин в устах автократов-мужчин и звучал с заметным ироническим оттенком, в дальнейшем, им пришлось подвинуться на «сцене» социально активных действий, освобождая место для российских феминисток, воодушевленных образом героини известной картины де ла Круа.

Освобождение крестьянства влекло за собой два важных следствия: становление нового типа землепользователя и разорение наиболее слабых производителей, из числа которых формировался новый класс наемных работников для нарождающихся промышленных предприятий.

Поэтому вопрос о том, какое образование должны иметь новые производительные классы и какими социально-этическими нормами они должны руководствоваться в своих взаимоотношениях с другими социальными группами, был одним из наиболее важных во всей пирамиде проблем социально-экономической трансформации.

К.Д. Ушинский, успешно завершив юридическое образование в Московском университете (1844г.), получил в Ярославском колледже (1846-1849гг.) опыт преподавания камеральных наук (включавших общее понятие о праве, элементы науки о хозяйстве, финансового права, государс-

твенного права). В 1854-1859гг., работая преподавателем и инспектором Гатчинского сиротского института, К.Д. Ушинский активно публиковал в различных журналах статьи по проблемам российской педагогики, связанным с физически ощущаемыми признаками социально-экономического переустройства.

Как ни один другой педагог, он ясно представлял себе проблемы такого масштаба и уровня. Его концепция нового народного образования (народность, христианство, наука) в те годы была положительно оценена в различных социально активных группах интеллигенции («О народности в общественном воспитании», 1857 г.), «Три элемента школы» (1858 г.).

В последующие годы, включая советский период, эта концепция получала разнонаправленные оценки, как представляется, из-за буквального ее прочтения и несоотнесенности с бурным периодом отмены крепостного права, тогда как истинный смысл (обучение и воспитание на национальной основе) был скрыт за этими метафорами. Действительно, о какой науке можно было говорить в рамках начальной, крестьянской школы, в которую приходили абсолютно неграмотные дети в возрасте 8-10 лет? Конечно, речь шла о научном подходе к организации, содержанию, методам воспитания и обучения.

П.Ф. Каптерев, являясь наиболее значительным представителем педагогической мысли России конца XIX - начала XX в., фактически, продолжая и развивая психолого-педагогическую концепцию Ушинского в вопросах воспитания и образования, вместе с этим, негативно относился к его тезису народности, находя в нем элементы национализма⁵, таким образом защищая «общечеловеческий подход». Он писал: (Идеи) «строгости проведения национальной точки зрения на культуру и педагогический процесс, несколько смущали самих защитников национализма. Они иногда отказывались от некоторых следствий усвоенной точки зрения, смягчали ее и вместе с тем запутывались в противоречиях. Так, Ушинский, превознося народность и сравнительно низко ценя науку, тем не менее не мог не признать, что без науки воспитанию обойтись нельзя...»⁶.

⁵ Гуревич П.С. Этическая концепция И. Канта // Педагогика и просвещение. 2012. № 4 (08). С. 13-22.

⁶ Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. Санкт-

Такая оценка, сделанная П.Ф. Каптеревым почти через 50 лет после выхода в свет этих статей, совершенно не учитывала того роста национального самосознания, которым было охвачено демократическое движение в предреформенный период, когда Ушинский еще был в большей степени демократом, чем педагогом. Именно поэтому, на первом месте для него оказывались социально-политические, а не педагогические проблемы.

Тезис Христианства разворачивался Ушинским в еще более парадоксальную мысль: «дело народного воспитания должно быть освещено церковью, а школа должна быть преддверием церкви»⁷. В советское время это «преддверие церкви» отвергалось, что называется, «с порога», хотя за ним, в действительности, стояли доступные для восприятия ребенком того времени представления о духовной жизни человека и традиционных нравственных ценностях («О нравственном элементе в русском воспитании», 1860 г., «Родное слово»). Однако более поздние работы К.Д. Ушинского демонстрируют существенные изменения в мировоззренческих позициях ученого. Так в предисловии к трактату «Человек как предмет воспитания ...», Ушинский предлагает принципиально иное суждение о понятии Храм: «Мы сохраняем твердое убеждение, что великое искусство воспитания едва только начинается, что мы стоим еще в преддверии этого искусства и не вошли в самый храм его и что до сих пор люди не обратили на воспитание того внимания, какого оно заслуживает».

В своей предсмертной статье «Общий взгляд на возникновение наших народных школ» (1870), Ушинский, аналогичным образом опровергая свои ранние взгляды о том, что лучшими учителями народных школ являются священники, писал: «Идея церковной школы не пустила у нас корней ни в народе, ни в духовенстве... в стремлении учреждать школы при церквях... было что-то напускное и не дало положительных результатов...».

Одним из важных теоретических достижений К.Д. Ушинского следует считать существенную «модернизацию» двухкомпонентной модели (обучение – воспитание), в которой компонент обучения был дополнен функциями развития и

воспитания, а компонент воспитания – функцией развития. Фактически и сегодня эта модель реализуется в практике многих общеобразовательных школ России.

Предложенная К.Д. Ушинским модель «развивающего» педагогического воздействия имеет, на мой взгляд, вполне определенное историко-педагогическое обоснование, на котором целесообразно остановиться подробнее.

В просветительской идее обучения и воспитания, реализуемой в России еще со времен Петра I, М.В. Ломоносов в качестве доминанты рассматривал обучение. Исходя из принятой позиции, он формировал содержание светского обучения в университете и гимназиях. Воспитание понималось им как «поведение и прилежание к занятиям», функция семьи учащегося, поддержание должного «порядка, поступков и чистоты» учащимися гимназий, за которыми вне занятий и в общежитиях присматривал надзиратель.

Следует отметить, что в книге Т.С. Буториной «М.В. Ломоносов о воспитании и образовании»⁸ на трехстах страницах оригинальных текстов М.В. Ломоносова, относящихся к педагогической проблематике, термин «воспитание» упоминается мимоходом всего лишь четыре раза, а термин «образование» в России еще не был известен, да и в Германии он появляется только в конце XVIII века под влиянием известной статьи в энциклопедии Дидро и Даламбера.

При Екатерине II педагогической доминантой становится воспитание, которое, скорее, касалось манер, французской моды, этикета, возникновение института гувернерства, и было совершенно отделено от науки. В этот период и несколько позже был переведен и трижды издан (1770, 1779 и 1807 гг.) роман-трактат Ж.-Ж. Руссо «Эмил или о воспитании»⁹. В России он стал первым фундаментальным педагогическим сочинением, в котором был сконцентрирован исторический опыт западноевропейской педагогической мысли. Роман оказал значительное влияние на деятелей российской педагогики XIX в. И на К.Д. Ушинского, в частности. Становится понятным, что его представление о воспитании, как о высоком искусст-

Петербург: Изд. журнала «Русская школа», 1905.

⁷ Гуревич П.С. Этическая концепция И. Канта // Педагогика и просвещение. 2012. № 4 (08). С. 13-22.

⁸ Буторина Т.С. М.В. Ломоносов о воспитании и образовании. М., 1991.

⁹ Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. Санкт-Петербург: Изд. журнала «Русская школа», 1905.

ве, основанном на научном, антропологическом подходе к изучению человека, возникло под влиянием идей, изложенных в «Эмиле». Однако, в отличие от просветительской идеи обучения и воспитания Руссо ставит в центр внимания не педагога, а самого развивающегося ребенка. В предисловии автора, написанном всего на двух с половиной страничках, он в четырех абзацах настойчиво повторяет, что «предметом» его внимания и исследования является развивающийся ребенок. Приведем одно из этих высказываний: «Быть может, я очень плохо понял, что нужно делать. Но я думаю, что хорошо видел тот предмет, над которым мы должны работать. Итак, прежде всего, хорошо изучите ваших воспитанников, ибо вы решительно их не знаете».

Мишель Сёзар, историк педагогики, так формулировала основную идею Руссо: «Конечно, для него (Ж.Ж. Руссо – *О.Х.*) важнее, чтобы воспитатель был хорошо знаком с предметом воспитания (т.е. ребенком – *О.Х.*) и появлявшиеся тогда гуманитарные науки могли внести полезный вклад в его изучение. Однако предмет воспитания остается для него тем не менее субъектом, т.е. свободным существом, сопротивляющимся всякой попытке установить а priori, что он такое и чем может стать»¹⁰.

Мне представляется, что название фундаментального труда К.Д. Ушинского «Человек, как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» должно было подчеркнуть идейную связь автора с идеями Руссо и Канта, пожизненную необходимость образовательного процесса и устремленность содержания этого труда к «прекрасному далеко» российской педагогики.

«Эмил» придал мощное ускорение разработкам французскими энциклопедистами новой образовательной концепции – физическое развитие, совершенствование разума (развитие интеллектуальных способностей), нравственное развитие. Она была представлена в статье «EDUCATION» (образование) на 4 страницах в «Encyclopedic ou dictionnaire raisonne des sciences, des arts et des metiers» в томе 1782 г. Энциклопедия издавалась на протяжении 1751-1788 гг. Даламбером и Дидро при участии Руссо, Вольтера, Гримма, Гольбаха,

Кондорсе и др. Новая концепция образования довольно быстро сменила во многих странах Запады просуществовавшую около 100 лет просветительскую концепцию обучения и воспитания.

Таким образом, краткий исторический экскурс позволяет сделать вывод о том, что педагогические взгляды Ломоносова и Руссо, живших практически в одно и то же время, продемонстрировали огромное расстояние, разделявшее в тот период Россию и Францию в области педагогики.

Через 80 лет после выхода в свет статьи «EDUCATION», благодаря обширной системе теоретических исследований и методических разработок К.Д. Ушинского, большая часть которых была представлена в двухтомном фундаментальном, но, к сожалению, незавершенном труде, этот разрыв был в значительной степени преодолен. Работы К.Д. Ушинского, основанные на глубоком знании западноевропейской педагогики, культуры и философии позволили российским педагогам-исследователям включиться в общеевропейскую педагогическую действительность.

Вчитываясь в содержание некоторых исследований К.Д. Ушинского, проникаешься той огромной работой в области педагогического самообразования, которую он проделал, начиная с 1854 г., когда полностью посвятил себя научно-педагогической деятельности. Вот только один характерный пример¹¹, свидетельствующий о том интеллектуальном багаже, на основании которого он развивал свои педагогические идеи:

«Уяснив природу привычки, обратимся теперь к нравственному и педагогическому ее значению. Аристотель называет привычками мудрость, благоразумие, здравый смысл, науки и искусства, добродетель и порок, и если, как замечает Рид, он хотел этим высказать, что все эти явления усиливаются и укрепляются повторением, то мысль его совершенно верна. «Кто может, - спрашивает Бэкон, - сомневаться в силе привычки, видя, как люди, после бесчисленных обещаний, уверений, формальных обязательств и громких слов, делают и переделывают как раз то же, что они делали прежде, как будто бы они были автоматами и машинами, заведенными привычкою?». По мнению Макиавелли, в деле исполнения нельзя довериться

¹⁰ Сёзар М. Жан Жак Руссо // Перспективы: вопросы образования. Серия «Мыслители образования». Т. 4. Издания ЮНЕСКО на русском языке, 1996. С. 19-33.

¹¹ Ушинский К.Д. Нравственное и педагогическое значение привычек // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. М.: Педагогика, 1974.

ни природе человека, ни самым торжественным обещаниям его, если то и другое не закреплено и, как бы сказать, не освящено привычкой. Лейбниц, как мы уже говорили, три четверти всего, что человек думает, говорит и делает, приписывал привычке. Если Бэкон полагает, что «мысли людей зависят от их наклонностей и вкусов, речи - от образования и учителей, у которых они учились, и мнений, которые они приняли, но что только одна привычка определяет их действия», то такое ограничение области привычки одною практической жизнью зависит от того, что Бэкон не обратил внимания на смысл слов: «наклонность», «вкус», «учение», «мнение», а то, без сомнения, он заметил бы, что во всех этих явлениях, которые он противопоставляет привычке, работают сильнейшим образом, если не исключительно, те же привычки и навыки.

Читатель видит не только знакомство, но и глубокое проникновение К.Д. Ушинского в суть размышлений конкретных ученых. Он находит в их рассуждениях дополнительные аргументы, подтверждающие его идею, попутно обращая внимание на замеченные им в текстах логические ошибки. Этот пример демонстрирует некоторые принципы научного исследования, используемые Ушинским: принцип ссылки на достижения известных ученых, принцип доказательства, а не декларации своей идеи, принцип критического анализа работ предшественников.

Сегодня, в ряде случаев «преемственность» этих принципов стремится к нулю. Произошла их «диверсификация» в посредственное заимствование и непосредственный плагиат.

Возвращаясь к анализу и оценке исследовательской деятельности К.Д. Ушинского, целесообразно рассмотреть его модернизационный проект, объединивший идеи старой и новой педагогической концепции, с точки зрения макроэволюции европейской цивилизации.

1. Родовой строй – Античность – Раннее средневековье:

К концу V века (эпоха Античности) завершилась фаза «патристики» (I-V вв.), когда «отцами церкви» была окончательно сформулирована и разработана идеология христианства. В VI-X веках начинается эпоха массовой христианизации в рамках индоктринации поучения – первой массовой системы воспитания, организованной церковью. Но эта эпоха совпадает с завершением рабовладельческих отношений и началом первой техно-

логической революции, когда человек стал широко использовать силу воды, ветра и животных для механизмов, заменяющих малопродуктивный труд рабов. Таким образом, нарождающийся новый, более свободный производитель вводится с помощью технологии поучения в сферу новых социальных взаимоотношений с потребителем (феодалом). Оказывается, что любые человеческие отношения (деловые, родственные, функциональные и пр.) должны иметь общие ценностные (нравственные) установки для каждой из сторон.

2. Позднее средневековье (поздний феодализм) – Эпоха Возрождения – Капитализм (Новое время):

На следующем подобном этапе (Эпоха Возрождения XIV-XVII вв.) происходит аналогичная трансформация, когда просвещенческая концепция обучения и воспитания предвосхищает новую социально-экономическую эпоху. Величайшие научные открытия XVII в. предопределили вторую технологическую революцию XVIII в., когда машины заменили собой «силы природы», оставляя человеку только право управления ими¹². Автоматизация и роботизация производства в 50-70-х годах XX в. стала отбирать и это «право».

Мог ли управлять машинами, изобретать и ремонтировать их неподготовленный, необученный, неграмотный человек? Кто мог воспользоваться научными открытиями и преобразовать их в полезные, массовые средства производства, транспорт, культурные ценности?

Поэтому, девиз Я.А. Коменского «Учит всех, учить всему» отвечал настоящим требованиям эпохи XVII века, и, главное, закономерностям развития европейской цивилизации.

К концу XVIII в. Человек разумный понял, что абсолютно не нуждается в «индоктринации поучения». Он может самостоятельно не только управлять машинами, изобретать их, но и способен управлять государством в сообществе таких же способных сотоварищей на основе общественного договора, более эффективно чем монарх, становящийся рудиментом сохраняющихся традиций давно прошедших времен.

¹² Сёзар М. Жан Жак Руссо // Перспективы: вопросы образования. Серия «Мыслители образования». Т. 4. Издания ЮНЕСКО на русском языке, 1996. С. 19-33.

Французская революция 1789 г., подтверждающая указанный выше тезис, была первой попыткой создания республиканского строя.

Могли ли французские трудящиеся на базе директивной педагогики обучения и воспитания обеспечить успешное развитие революционной ситуации 1789 г.? Конечно нет. Даже концепция новой педагогики – развитие физическое, развитие интеллекта и совершенствование нравственности, предложенная энциклопедистами в 1782 г. не была реализована в массовом порядке, т.е. широкое общественное сознание еще не было готово к таким радикальным переменам.

Я совершенно не абсолютизирую роль образования в успехе или неуспехе социально-экономических преобразований, но хочу показать закономерности возникновения цивилизационно значимых образовательных концепций, которые непосредственно связаны с революционными переменами в социально-экономической действительности¹³.

Накануне отмены крепостного права, Россия продолжала оставаться феодальным государством, когда земельная рента еще не доросла до денежной формы, а существовала в большинстве случаев на предыдущей стадии – стадии натурального оброка. Следовательно, ситуация перехода к капитализму в России (1861 г.) на основе «дарования» царем социально-экономической свободы почти рабу, исторически, была еще очень далека от идей и политических требований французской буржуазной революции 1789 г., что не позволяло заменить старую педагогическую концепцию на новую, тем самым реализовать «свободное» образование для только что освобожденного крепостного. Поэтому «модернизационный проект» К.Д. Ушинского, рассмотренный выше, объединивший идеи старой и новой педагогической концепции, оказался оптимальным вариантом в эволюции российской педагогики.

В советский период основные педагогические идеи К.Д. Ушинского (народность, язык, наука, труд), в соответствии с социалистическими принципами, интерпретировались следующим образом:

в тезисе народности прежде всего усматривался фактор национального педагогического самосознания; русский язык воспринимался как язык межреспубликанского общения, получивший статус общесоюзного языка, что способствовало росту национальной сплоченности, формированию в данности национального многообразия стабильных основ взаимодействия и родственных стилей мышления; педагогическая наука – как теоретическая основа искусства воспитания, труд – как жизненный принцип.

Ушинский видел в народности (применительно к воспитанию) даже не компромисс, а гармонию между национальным и общечеловеческим. Русский язык он рассматривал как инструмент познания и обучения; науки о человеке – как основание искусства воспитания; труд – как источник счастья¹⁴.

Идеологическое противостояние и «железный занавес» обусловили в СССР одностороннюю критику буржуазной педагогики, тем самым, объявляя социалистическую педагогику развивающего обучения и воспитания единственно верной формулой ее существования.

Объявив педагогику наукой, мы до настоящего времени не имеем ее фундаментального, теоретического обоснования, остановившись на компромиссном, по сути, эмпирическом «модернизационном проекте» Ушинского.

Давно устарел не только модернизационный проект, но и проект энциклопедистов.

Первая технологическая революция «отменила» рабство – социальную зависимость человека. Вторая технологическая революция отменила экономическую зависимость. Постиндустриальная эпоха, начинающая третий этап в разрывании европейской цивилизации, предоставляет свободному человеку любые возможности самореализации, которую он может обеспечить в рамках новой концепции свободного образования и эту концепцию только предстоит сформировать.

Представляется, что в движении к этой цели можно использовать некоторые незавершенные разработки К.Д. Ушинского, открывающие новые педагогические горизонты.

¹³ Ховов О.Б. Циклы культурно-образовательных парадигм в развитии европейской цивилизации // Вестник Ленинградского государственного университета. 2009. № 1.

¹⁴ Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в. / Сост. П.А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990. С. 5-70; Азаров Ю.П. Педагогические идеи К.Д. Ушинского. М.: Знание, 1971.

Осмысление К.Д. Ушинским разнообразия форм труда, показанных в его известной статье «Труд в его психическом и воспитательном значении», привело в дальнейшем к формулированию обобщенного понятия деятельность, которое он стал достаточно часто использовать в более поздних работах. Размышляя о цели воспитания, он пишет: «Если все эти четыре деятеля - игры, работы, учение и, наконец, сама школьная или семейная жизнь дитяти - направлены к одной и той же цели - вывести человека на путь свободного, излюбленного труда...» (в другом случае употребляется понятие «жизненная деятельность»), то преодолевая невзгоды, «цель будет достигнута».

Обобщающее понятие «деятель» определяет общие свойства перечисленных выше компонентов - познавательность и созидательность. С другой стороны, конкретное разнообразие этих компонентов свидетельствует о наличии необходимой культурной основы - социальной, духовной и материальной.

Из этого следует, что по идее К.Д. Ушинского школьная деятельность должна плавно перерастать в жизненную деятельность. Он разъясняет: «Кроме игры, работы и учения дитяти, самая его

жизнь - его отношение к воспитателям и товарищам - должна быть устроена так, чтобы она по мере развития дитяти проникалась все более и более серьезными интересами, и самый круг этой жизни раздвигался все шире и шире, превращаясь незаметно в широкую, действительную и уже вполне самостоятельную жизнь, которая ждет юношу за порогом воспитания»¹⁵.

Впечатления Г.А. Рудика, директора Центра современной педагогики «Обучение без границ» (Канада, г. Терребонн), об организации занятий в Шведской школе (1995 г.) удивительным образом напоминают реализацию пророческой идеи К.Д. Ушинского.

Заключение

Образование, порожденное общественным сознанием, принципиально не может существовать ради личных интересов индивида и развития его не всегда идеальных склонностей, оно должно обеспечивать совершенствование его деятельности, направленной на благо и процветание этого общества. Такая концепция требует фундаментального теоретического обоснования и разработки новых педагогических технологий.

Список литературы:

1. Азаров Ю.П. Педагогические идеи К.Д. Ушинского. М.: Знание, 1971.
2. Антология педагогической мысли России второй половины XIX начала XX в. / Сост. П.А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990. С. 5-70.
3. Баранова Е.М. Психологические аспекты развития дошкольника в системе свободного воспитания Монтессори // NB: Педагогика и просвещение. 2013. № 2. С. 134-149. (URL: http://e-notabene.ru/pp/article_8873.html).
4. Буторина Т.С. М.В. Ломоносов о воспитании и образовании. М., 1991.
5. Горлицына О.А. Обучение студентов педагогических ВУЗов: визуализации знаний // Психология и психотехника. 2012. № 12. С. 75-78.
6. Грицай Л.А. Гуманистическая модель семейного воспитания в педагогическом наследии Н.Н. Каринцева, И.О. Фесенко и П.П. Блонского // Педагогика и просвещение. 2012. № 2. С. 34-45.
7. Гуревич П.С. Этическая концепция И. Канта // Педагогика и просвещение. 2012. № 4 (08). С. 13-22.
8. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. Санкт-Петербург: Изд. журнала «Русская школа», 1905.

¹⁵ Ушинский К.Д. Собрание сочинений. М.: Изд-во АПН СССР, 1948-1952; Ципро М. Константин Ушинский // Перспективы: вопросы образования. Серия «Мыслители образования». Т. 4. Издания ЮНЕСКО на русском языке, 1996. С. 264-272.

9. Попов Е.А. Концепция жизни как источник культуросоциальности образования и воспитания современного человека // Педагогика и просвещение. 2011. № 2. С. 14-18.
10. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании. М.: Педагогика, 1981.
11. Сёзар М. Жан Жак Руссо // Перспективы: вопросы образования. Серия «Мыслители образования». Т. 4. Издания ЮНЕСКО на русском языке, 1996. С. 19-33.
12. Спирина Э.М. Как формировалась идея воспитания? // Педагогика и просвещение. 2013. № 1. С. 53-59.
13. Ушинский К.Д. Нравственное и педагогическое значение привычек // Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. М.: Педагогика, 1974.
14. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. М.: Изд-во АПН СССР, 1948-1952.
15. Ховов О.Б. Циклы культурно-образовательных парадигм в развитии европейской цивилизации // Вестник Ленинградского государственного университета. 2009. № 1.
16. Ципро М. Константин Ушинский // Перспективы: вопросы образования. Серия «Мыслители образования». Т. 4. Издания ЮНЕСКО на русском языке, 1996. С. 264-272.

References (transliteration):

1. Azarov Yu.P. Pedagogicheskie idei K.D. Ushinskogo. M.: Znanie, 1971.
2. Antologiya pedagogicheskoi mysli Rossii vtoroi poloviny XIX nachala XX v. / Sost. P.A. Lebedev. M.: Pedagogika, 1990. S. 5-70.
3. Baranova E.M. Psikhologicheskie aspekty razvitiya doskol'nika v sisteme svobodnogo vospitaniya Montessori // NB: Pedagogika i prosveshchenie. 2013. № 2. S. 134-149. (URL: http://e-notabene.ru/pp/article_8873.html).
4. Butorina T.S. M.V. Lomonosov o vospitanii i obrazovanii. M., 1991.
5. Gorlitsyna O.A. Obuchenie studentov pedagogicheskikh VUZov: vizualizatsii znaniy // Psikhologiya i psikhotehnika. 2012. № 12. S. 75-78.
6. Gritsai L.A. Gumanisticheskaya model' semeinogo vospitaniya v pedagogicheskom nasledii N.N. Karintseva, I.O. Fesenko i P.P. Blonskogo // Pedagogika i prosveshchenie. 2012. № 2. S. 34-45.
7. Gurevich P.S. Eticheskaya kontseptsiya I. Kanta // Pedagogika i prosveshchenie. 2012. № 4 (08). S. 13-22.
8. Kapterev P.F. Pedagogicheskii protsess. Sankt-Peterburg": Izd. zhurnala «Russkaya shkola», 1905.
9. Popov E.A. Kontseptsiya zhizni kak istochnik kul'turotsentrichnosti obrazovaniya i vospitaniya sovremennogo cheloveka // Pedagogika i prosveshchenie. 2011. № 2. S. 14-18.
10. Russo Zh.-Zh. Emil', ili o vospitanii. M.: Pedagogika, 1981.
11. Sezar M. Zhan Zhak Russo // Perspektivy: voprosy obrazovaniya. Seriya «Mysliteli obrazovaniya». T. 4. Izdaniya YuNESKO na russkom yazyke, 1996. S. 19-33.
12. Spirina E.M. Kak formirovalas' ideya vospitaniya? // Pedagogika i prosveshchenie. 2013. № 1. S. 53-59.
13. Ushinskii K.D. Nravstvennoe i pedagogicheskoe znachenie privyчек // Ushinskii K.D. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya v 2-kh t. M.: Pedagogika, 1974.
14. Ushinskii K.D. Sobranie sochinenii. M.: Izd-vo APN SSSR, 1948-1952.
15. Khovov O.B. Tsikly kul'turno-obrazovatel'nykh paradigmy v razvitii evropeiskoi tsivilizatsii // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta. 2009. № 1.
16. Tsipro M. Konstantin Ushinskii // Perspektivy: voprosy obrazovaniya. Seriya «Mysliteli obrazovaniya». T. 4. Izdaniya YuNESKO na russkom yazyke, 1996. S. 264-272.