

ФИЛОСОФИЯ*(шифр научной специальности: 09.00.08)*

УДК 101

Э.С. Рассаднев*Южный федеральный университет**г. Ростов-на-Дону, Россия*

redaction-el@mail.ru

**ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ «ДУХОВНОСТИ»
В ЕВРОПЕЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ****[*Eduard S. Rassadnev* Philosophical aspects of "spirituality" education
in European educational systems]**

It has been described the process of splitting the original cultural unity in the process of reproduction of culture and formation of education that caused the disintegration of "spirituality" in European educational systems. In Europe a return to "spirituality" in pedagogy is associated with the names F.A.V. Disterveg (principle nature correspondence), J.-J. Rousseau (the principle of equality between teacher and student), R. Steiner, and J. Dewey (the principle of freedom of education), which at the end of the XXth century gave rise to the "Bologna". The collapse of this system brought to life "Eurasian" system, which is based on a synthesis of the values of East and West. Such a system offers the prospect of "spirituality" global view.

Key words: cultural unity, principles of "spirituality" in pedagogy, Eurasian system of education, Global bases "spirituality".

От древнейшей восточной педагогики нам остался только афоризм: «До пяти лет относись к ребенку, как к императору; с пяти до десяти лет – как к слуге (рабу); с десяти до пятнадцати – как к равному; потом – как к другу»¹. Этот афоризм до сих пор является основанием японской системы воспитания [3], тогда как российская система изначально основывается только на второй ее части. Как же произошла такая редукция?

Несомненно, этот афоризм возник много тысяч лет назад, в эпоху тотемного строя, когда жизнь людей была всецело подчинена устойчивым нормативам – деятельностным, социальным, моральным; именно тогда и были осознаны условия, при которых их межпоколенная передача осуществлялась наилуч-

¹Даже в Библии нет этой пословицы. Это свидетельствует о ее древности.

шим образом. Это позволяло обращать должное внимание психологии ребенка, учитывать все ее особенности, чтобы воспитывать из него достойного члена племени, воспринимающего мир в безусловном единстве, т.е. с позиции изначальной духовности, и потому – хорошего семьянина, хорошего охотника, хорошего воина, не имеющего никаких предвзятых мнений насчет враждебности для него и его племени чего бы то ни было. Известно, что природные катастрофы тогдашние люди воспринимали как гнев природы и винили в них только себя, в отличие от современного лозунга «завоевания природы»¹. Природа, как таковая, давно потеряла для человека духовное содержание. Поэтому представляет определенный интерес рассмотреть, в свете этого афоризма, духовные последствия современной практики воспитания и обучения.

Главное, бросающееся в глаза, обстоятельство, отличающее тогдашнее воспитание/обучение от современного, состояло в их единстве: воспитание проходило в процессе обучения, а обучение было нераздельно с воспитанием (их трудно было различить). Именно это является сутью первой части пословицы: «До пяти лет относись к ребенку, как к императору». «Император» – означает «повелитель», т.е. здесь имеется в виду, что в этом возрасте нельзя ребенку ничего запрещать, как и навязывать того, чего он не хочет. Но что делать, если возникает опасность того, что ребенок сам нанесет себе вред, не осознавая того? Этот аргумент является самым распространенным в спорах о том, следует ли наказывать детей в раннем возрасте. Ведь ребенок может порезаться, уколаться, ушибиться, попасть под удар током, обвариться, упасть с высоты и т.д. Взрослые убеждены, что, чтобы избежать этого, лучшим способом является наказание, которое «идет им же на пользу, только поймут это они позже». Это явное свидетельство невежества взрослых в детской психологии и низкого уровня культурности в отношении к детству.

В японской системе воспитания этого нет; вот что говорится об отношении матери к ребенку: *«Японская мать никогда не будет утверждать свою власть над детьми, так как это может привести к отчуждению»*. Мать никогда не оспаривает волю и желания ребенка, и если выражает свое недовольство каким-либо поступком сына или дочери, то делает это косвенным путем» [14].

¹Это говорит о том, что в человеческой культуре знание природы постепенно, но верно, сменяется невежественным, потребительским к ней отношением: сотни тысяч лет люди жили с природой в гармонии, а сейчас это сменилось экологическим кризисом; несомненно, это связано с прогрессом науки и образования.

У нас «отчуждение» детей от родителей до сих пор понимается как врожденное, т.е. неизбежное, свойство характера, так что ребенку с детства навязывается ярлык «строптивного», «упрямого» или «своенравного», который, затем, и определяет его дальнейшее моральное развитие. В нашу культуру детства не входит умение выявлять подлинные мотивы поступков ребенка; наш анализ этого основан единственно на оценке «послушный/непослушный» (это ли не показатель психологического бескультурья?).

Что это значит – «косвенным путем»? Это значит, «что ребенку ничего не запрещается. От родителей он слышит, в крайнем случае, только предостережения — «это грязно», «это плохо» или «это опасно» [14], т.е. основанием запрета является не воля родителя, а исключительно *объективный* фактор. С этого и начинается реальное воспитание и обучение японского ребенка.

Что происходит, когда ребенка «воспитывают» с помощью наказаний, всем прекрасно известно, но все взрослые (кроме детских психологов) убеждены в том, что «иначе нельзя, потому что не получается». В результате ребенок воспроизводит манеру поведения взрослых еще в раннем возрасте, и, тем самым, воспроизводит высокий «уровень тревожности»¹ в культуре данного общества. В Японии же до сих пор существует особое отношение к детскому поведению: «Всю вину за ушибы и падения ребенка мать всегда берет на себя и обязательно просит у малыша прощения, если вдруг он обжегся или упал... Родители-японцы не повышают на своих детей голоса, никогда не читают им нотации, не говоря уже о телесных наказаниях... Ребенок запоминает только то, что ему интересно»² [14]. Для наших мам все это выглядит дико, и это еще одно свидетельство низкого уровня культурности: любой маме важнее самоутвердиться за счет своего ребенка, в своих и чужих глазах, чем подумать о том, как он воспримет ее «воспитание». Но почему японцы так поступают? Ведь на наш взгляд, они безнадежно «балуют» своих детей, из которых, по нашему просвещенному мнению, должны затем вырасти «социально неадаптированные люди» (т.е. хулиганы, воры, мошенники, убийцы и т.п.). Однако на деле имеет место прямо противоположное.

¹«Уровень тревожности» отражает степень невротизации общества, т.е. проявлений агрессивности при любых, даже мельчайших, разногласиях между людьми.

²Это не совсем так. Речь идет о такой организации обучения, при которой у ребенка не возникает и малейшего неприятия обстоятельств обучения, т.е. он всегда с охотой воспринимает их. Подобная культура обучения нам просто чужда.

Объяснить это можно, только допустив, что с доисторических времен (когда сформировался афоризм, приведенный выше) многое изменилось: произошло вырождение древнего уклада культуры, приведшее к изменению ценностей, в частности, ценности детства. Разделение людей на имущих и неимущих привело к разделению их ценностных, мировоззренческих установок: главная ценность неимущих – выживание в крайних условиях; главная ценность имущих – сохранить и преумножить свое богатство. Суть различия этих ценностей в том, что чтобы выживать, нужно иметь только жизнь и минимум ресурсов; чтобы сохранять хоть какое богатство, нужно его иметь, а чтобы продолжать его иметь, нужно постоянно его преумножать. Поэтому такое различие ценностей привело и к разделению культуры внутри общества – всех культурных установок всех социальных процессов, в том числе – ценности детства и образования. Общество начало развиваться по закону «выживает сильнейший»¹, т.е. – собственник, и все стали использовать любые обстоятельства, чтобы получать преимущества любого рода над другими.

Возникновение профессий, как источника благосостояния, породило необходимость их передачи от поколения к поколению. Это сильно изменило ценностные установки воспитания – сначала семейного, а затем и социального. Поскольку профессиональная деятельность сама по себе стремится к минимизации затрат и усилий (и за счет этого к увеличению выхода продукта и, соответственно, богатства), то ясно, что к тому же должно стремиться и обучение этой деятельности. Но эволюция любой социализированной деятельности имеет свои законы и совершенно не совпадает с развитием человека (в онтогенезе). Так возникает необходимость использования гарантированной, простой и дешевой мотивации к обучению у ребенка, каковой является насилие и принуждение (в разных формах). Состав знаний, которым обучались дети, тоже был подвергнут «оптимизации» и «рационализации»: были сформированы определенные нормативы знаниевого обеспечения профессий и социальные институты, контролирующие их реализацию (от цеховых организаций до современных университетов). Это прямо соответствует второй части нашего афоризма – «после пяти лет обращайся с ребенком, как с рабом». Японские педагоги отмечают, что в европейской культуре педагогика отво-

¹В XX в. это явление получило название «социал-дарвинизма».

дит решающее место именно этой части (не нужно ждать пяти лет), пренебрегая первой. Видимо, в этом и заключается культурное вырождение, которое постигло Европу, в отличие от Японии¹.

Развитие педагогики в Европе породило противостояние двух направлений – методического и антиметодического, в лице двух немецких педагогов – И.Ф. Гербарта и Ф.А.В. Дистервега (см.: [4]). Именно система обучения первого легла в основание российской педагогики; второй же не пользовался популярностью в среде педагогов, и только в конце 80-х гг. XX в. заговорили о его вкладе в педагогику. Этот вклад заключается в открытии им принципов «природосообразности» и «культуросообразности». Особенным вниманием пользовался первый: согласно этому принципу, нельзя требовать от ребенка (ученика) больше того, что позволяет его природа. Это вполне соответствует принципу эксплуатации рабочего: его нельзя эксплуатировать свыше его физических возможностей. И хотя Ф.А.В. Дистервег приобрел известность, сформулировав этот принцип, нельзя не заметить, что он (принцип) работает как регулятор эксплуатации ученика, т.е. требует учитывать его естественные возможности, а не наказывать за их отсутствие. Таким образом, этот принцип служит примером европейского «гуманизма». Принцип же «культуросообразности», являющийся естественным расширением первого, требовал от учителя учитывать уровень культурности ученика, чтобы избежать конфликтов в школе и обеспечить им комфортное общение. Уже тогда, во времена Ф.А.В. Дистервега, этот принцип не был популярен среди немецких педагогов, а то, что он может быть понят, как относящийся к *национальным культурам*, не подразумевалось (в отличие от наших дней).

Для немецкой нации характерно стремление к порядку; это является одной из целей воспитания в Германии. А, например, во Франции еще в XVIII в. главным считалось воспитание в духе национальных традиций (речь идет о педагогике для аристократов). Поэтому именно во Франции были заложены основания так называемой «свободной педагогики», и именно в этой стране впервые проявились и были осознаны проблемы, связанные с этой разновидностью педагогики.

Впервые к решению проблемы духовного воспитания (вне церковного образования) пришел Ж.-Ж. Руссо, который в книге «Эмиль или о воспитании»

¹Заметим, что третья и четвертая части этого афоризма никогда не были основанием педагогики (за редчайшими исключениями). Очевидно, это дело далекого будущего.

предложил неслыханный для того времени способ перевоспитания аристократических детей, основанный на договоре между ребенком и воспитателем¹. Проблема заключалась в том, что домашнее аристократическое воспитание в массовых масштабах приводило к формированию у детей аристократов буйного, несдержанного, несговорчивого характера, на основе которого вырабатывалось такое, типичное для аристократов, качество как высокомерие, нетерпимость, а из этого – жестокость и т.д. Это ведет к социальному разделению и впоследствии – к революции, которую и предвидели передовые люди Франции.

Фактически, Ж.-Ж. Руссо предложил способ воспитания, намного опережающий современную ему педагогику: это организация условий (ситуации) смены ролей воспитуемого и воспитателя, когда воспитуемый смещается из роли действующего по своему желанию в роль испытывающего естественные последствия исполнения своих желаний. Дело в том, что отношение аристократов к собственным детям сводилось к исполнению любых их желаний (т.е. к гипертрофии второго этапа афоризма), неисполнение же расценивалось как саботаж прислуги, которая наказывалась в присутствии детей. Конечно, при таких условиях ни о какой духовности в отношении ребенка к взрослому (собственному родителю или к прислуге) не могло быть речи. Ж.-Ж. Руссо впервые в Европе поставил учителя в независимую позицию, из которой только и возможно воспитание (именно независимость позиции осознается ребенком как особое – духовное – качество учителя).

Например, Ж.-Ж. Руссо предложил учителю не реагировать на тот факт, что ребенок разбил окно в своей детской, а оставить все как есть. Расчет на то, что холод, идущий через разбитое окно, рано или поздно заставит ребенка потребовать исправить положение. Но учитель должен отказать, на том основании, что окно разбил сам ребенок, т.е. исполнил свое же желание. Таким образом, ребенок оказывается в совершенно новой ситуации, в которой надо действовать по-иному, чем он привык, т.е. по-иному оценить роли действующих сторон, в частности, свою собственную. Он приводится к необходимости признать, что он сам, осуществляя свое желание, не подумал о негативных для себя последствиях этого (не знал). Тогда учитель, не заостряя внимание ребенка на его глупом поступке, предлагает новое решение проблемы – на основе договора. Суть договора проста: ребенок обязуется не бить окна (а

¹Несомненно, эта педагогическая идея прямо соответствует главной социально-философской идее Ж.-Ж. Руссо – «Об общественном договоре», написанной в том же году (см: [10]).

в дальнейшем – вообще «хорошо себя вести»), а учитель обязуется содействовать исправлению нежелательного для ребенка положения дел (а в дальнейшем – помогать ему, исправляя все ошибки, допущенные учеником, за счет обеспечения его необходимым знанием). Если этот способ применять регулярно, то у ребенка образуется привычка ограничивать свои действия договором (вернее, ритуалом заключения договора), что является основой его дальнейшей социализации, т.е. закреплению в его сознании идеи и принципа социального (классового) единства – основы духовности. Таким образом, Ж.-Ж. Руссо впервые перешел к третьей части нашего афоризма – к принципу равенства учителя и ученика (что открывало возможность дальнейшего перехода – к четвертой части, реализованной, в частности, А.С. Макаренко).

Следующим шагом в развитии европейской педагогики стал метод свободного, вальдорфского обучения Р. Штайнера. На первый взгляд, этот метод отличается демократичностью и гуманизмом по отношению к ребенку, т.к. опирается на следующие принципы, требующие «устроить окружающий мир и педагогический процесс таким образом, чтобы в них: ребенок познавал и усваивал истинно человеческое; познавал себя как человека; проявлял свою истинную индивидуальность; находил общественный простор для развития своей природы: его интересы совпадали с общечеловеческими интересами; были нейтрализованы источники, способные провоцировать ребенка на асоциальные действия и поступки» [5]. С точки зрения идей социального равенства эти принципы не вызывают вопросов¹, но если учесть, что между взрослым и ребенком нет и не может быть никакого социального равенства², то возникают вопросы.

Что такое «истинно человеческое»? Что такое «человек», и в каком смысле ребенок – человек? Что значит «проявлять свою истинную индивидуальность», «природу»? Что такое «общечеловеческие интересы»? Возможно ли нейтрализовать все «источники, способные провоцировать ребенка на асоциальные действия и поступки»? Не демагогия ли это? Если принять во внимание, что в наше время концепции «человека», «индивидуальной природы» и «общечеловеческих интересов» не имеют общепринятого значения, а проектируются, исходя из интересов правящих кругов, то неопределенность вальдорфской идеологии является вполне понятной [8, с. 165].

¹В силу абстрактного характера понятия «социальное равенство».

²«Социальное равенство» ребенка и взрослого является юридической фикцией, не имеющей ничего общего с действительностью.

Как пишут исследователи вальдорфского метода, «обучение построено на феноменологическом подходе, главный принцип которого «Не информация, а стремление к истине». Важный принцип обучения — «не вширь, а вглубь», когда концентрируются на узловых примерах и понятиях» [5]. Это объясняет все дело: речь идет не о расширении кругозора ученика, под предлогом лишней информации, а об углубленном изучении и освоении лишь традиционных умений, типа – шитье, домоводство, столярные и слесарные умения и т.п. В результате мировоззрение учеников сужается до минимума – до размеров обычного обывательского сознания, не способного понять манипулятивную природу современных политических игр, тем более – глобальных проблем. Этот недостаток, как считают вальдорфцы, целиком окупается гуманностью данного метода обучения: «Вальдорфская школа формирует у детей мотивацию учиться. Дети учатся с удовольствием» [5]. То, что они, при этом, теряют возможность осознания своего социального статуса, не берется во внимание. Утверждается что «одним из наиболее широко распространенных предрассудков в отношении вальдорфской школы является представление, что эта школа не дает реальных знаний, обеспечивающих ученику возможность дальнейшего поступления в высшую школу или университет» [5]. Но чему и как учат в западных университетах, если критерии высшего образования соответствуют вальдорфскому методу? ¹

Если вальдорфская педагогика служит сохранению традиций европейской культуры, то в Америке для этого существует прагматическая педагогика Дж. Дьюи, направленная на формирование не традиционно культурно ориентированной личности ученика, но ориентированной на профессионально-социальный успех, что соответствует американскому культу успеха. В статье [9] автор показывает, что система Дж. Дьюи была востребована во многих странах, особенно после II Мировой войны (Япония), и обеспечила экономическое возрождение, что, якобы, свидетельствует о ее прогрессивности. Но не упоминается, во что это обошлось Японии: с подачи Америки она была вынуждена за 20 лет перейти на новые экономические рельсы («японское чудо») и стать, по сути дела, экономическим придатком Америки, пожертвовав тысячелетней традицией своей национальной духовности. В подобном

¹В настоящее время разворачивается критика пресловутой Болонской системы образования, основанной на обучении компетенциям, которая готовит обучаемых к работе в системе европейской экономики, но не дает полноценного образования, особенно в духовной сфере.

положении находится и Россия; отсюда вытекает, по мысли автора, наша заинтересованность в системе Дж. Дьюи. В чем же состоит этот интерес? В том, что «предложенные им, методы обучения направлены преимущественно на формирование самостоятельного мышления, на интеллектуальное развитие обучающихся» [9]. Но что это значит?

Для западной ветви образования и педагогики в течение многих сотен лет характерно уделять мало внимания социальной направленности образования; западная культура вообще нацелена на сохранение социальной – национальной и классовой – структуры общества, соответственно – на воспитание западного человека исключительно в ее рамках и в ее масштабе; это касается и «самостоятельного развития», и «интеллекта» воспитуемых¹. В этом заключается специфика западной педагогики, способной воспитать исключительно индивидуалистическую, бездуховную личность. Этому не противоречит способность педагогики Дж. Дьюи подготавливать активную, инициативную, ответственную личность, в рамках принципа природосообразности (а фактически – социального отбора) и принципа культуросообразности (а фактически – элитарности)².

Мало того – основная часть системы Дж. Дьюи – так называемый «дальтон-план» – придает особое значение именно индивидуальному подходу к обучению: «Дальтон-план позволял приспособить темп обучения к возможностям учащихся, приучая их к самостоятельности, развивал инициативу, побуждал к поиску рациональных методов работы и вырабатывал чувство ответственности за выполнение задания в соответствии с принятыми на себя обязательствами» [2]. Дж. Дьюи писал: «Все затруднения, волнующие учителя, есть результат неразрешенных затруднений учащихся. Когда исчезнут затруднения у учащихся, их не будет и у учителей» [1]. Тем самым, предполагается доведение принципа природосообразности до абсурда: ученики должны учиться только тому, что им нравится и не вызывает возражений. Это значит, что целесообразность обучения, с их точки зрения, не входит в противоречие ни с принципом природосообразности, ни с принципом культуросообразности, т.е. ни с социальной психологией данного общества, ни с его культурой. Данные

¹Достаточно вспомнить о кризисе американской системы образования 60-х гг. XX в, когда демократический принцип «свободного воспитания» стал основополагающим (см.: [13, 21]).

²Именно эти аспекты отсутствовали в советском образовании, что теперь ставится ему в вину. Но эти аспекты отсутствуют и в японской системе: там упор делается на равенство всех учеников одного возраста, независимо от успеваемости.

факторы «выходят за скобки» образовательной системы, т.е. миру вне школы не уделяется никакого внимания. Поэтому, так формируемая системой Дж Дьюи «духовность» изначально имеет фантомный характер.

При этом свобода ученика при обучении оказывается пустым звуком, т.к. дальтон-план всю использует метод ответственности ученика за принятый им план обучения: «Дальтон-план – это школьное производство со своей производственной "бюрократией", даже с трудовым соглашением. Вот типичное такое соглашение, подписанное 9-летним ребенком: *"Я, Джон Смит, ученик такого-то класса, обязуюсь по данному контракту выполнить такую-то и такую-то учебную работу до такого-то срока. Число и подпись"*» [1]¹. Можно не сомневаться, что малейшее нарушение такого договора пагубно скажется на ученике: «Свобода, к которой приучает ребенка Дальтон-план, соединена неразрывно с ответственностью. Ученику предоставлено право выбора, выбора программы, выбора темпа. Но после того как выбор сделан – будь добр выполнить взятые на себя обязательства, даже если это и не всегда одно сплошное удовольствие» [1].

Таким образом, и здесь мы видим реализацию второй части нашего афоризма, усиленной третьей – бюрократизированной – частью.

С начала перестройки, когда американский образ жизни считался образцовым для России, и наше образование переделывалось на американский лад, прошло двадцать пять лет. Стало ясно, что американский опыт не годится для России, и наши реформы переключились на Европу – на «Болонскую систему», в которой бюрократизация образования получила полное воплощение [11, с. 48]. Когда стало очевидно, что и Европа, в плане образования, не может быть образцом для России, появились попытки обосновать новый подход к образованию в рамках так называемой «евразийской концепции» (см., например: [7]), которая, по мысли автора, представляет из себя модель более высокого уровня²: «Ценности евразийской философии воспитания обладают глубокой взаимосвязью и иерархией, они основываются на обобщении ценностных миров Востока и Запада» [7, с. 69].

¹Вот куда привел изобретенный Ж.-Ж. Руссо метод в начале XXI в.: к господству учебной бюрократии.

²«Более высокий уровень» модели здесь означает, что она построена, исходя из более широкого критерия совместимости элементов, нежели предшествующий: в ней совмещены элементы, заведомо противоречивые (т.е. несовместимые), с точки зрения модели низшего уровня. Для естественных наук это выглядит невозможным (т.к. нарушает законы логики Аристотеля), но в социокультурном контексте вполне допустимо.

Описывая модель «евразийской культуры», автор отмечает: «Именно о духе, душе всегда пеклась евразийская мысль, пытаюсь отыскать выход за пределы современной ей европейской цивилизации... Так называемая «симфоническая личность»¹ культуры составляется из комплекса иерархически организованных личностей (класс, сословие, семья, индивид), сосуществующих одновременно, но генетически связанных с предшествующими им прошлыми поколениями. В качестве такого сложного организма культура переживает определенные стадии своего развития, но не в рамках непрерывного эволюционного ряда, а в кругу законченного (закрытого) культурного цикла» [6, с. 19-20].

Основой такой культуры (и личности, ее воплощающей), является, по автору, «философская креатология»² – учение о самосотворении человека: «Термин «креатология» происходит от латинских слов «креатор» – творец, создатель, виновник, а также «креацио» – созидание, порождение, избрание. Необходимость креатологии в евразийской философии очевидна: познать и изменить, то есть сотворить себя – «другого» без творческого подхода и знания путей самосотворения, невозможно. Думаю, что со временем креатология, как учение о самосотворении человека, может стать одной из важнейших составных частей евразийской философии. Творение – это вечный процесс самосозидания, саморазвития и вселенной, и человека. Творчество – органическое, всеобщее, родовое качество человека» [6, с. 26]. Именно деятельность творчества, понимаемая в коллективистском, социальном плане соответствует последней четвертой части нашего древневосточного афоризма, т.к. подлинное социальное единство – «духовность» – основывается на коллективной творческой деятельности.

Автор отмечает диалектическую особенность трактовки духовной культуры при такой интерпретации: «Определение духовной стороны евразийской культуры наталкивается на ту трудность, что «духовное» как порождение энергии и силы всегда находится в становлении и движении. Оттого духовное содержание культуры никак нельзя выразить при помощи чисто статических определений. Содержанию этому обязательно присущи подвижность и динамичность. Духовная сторона евразийской культуры никогда не есть про-

¹Такая модель предложена в книге: [10].

²В основании этой науки, по-видимому, лежит деятельность проектирования – социального проектирования и самопроектирования – предмет философии самосознания.

стая «данность» – она в то же время всегда вечная заданность, задача и цель» [6, с. 32]. Это значит, что автор понимает «духовность» в контексте целеполагающей деятельности, а не в контексте простого описательного понятия.

Такой подход вполне соответствует взгляду на социальную природу «духовно здорового общества» Э. Фромма: «Духовное здоровье общества может быть достигнуто лишь путем одновременных изменений в промышленной и политической организации, в духовной и философской ориентации, в структуре характера и в культурной деятельности. Если сосредоточить наши усилия на какой-либо одной сфере и проигнорировать или исключить другие, это чревато разрушительными последствиями для изменения в целом» [14, с. 492]. Для этого взгляда характерен системный подход к описанию такого качества, как «духовность», свойственный марксизму: «Век Просвещения постулировал независимое суждение и разум в качестве высших норм; он проповедовал политическое равенство, не видя, что оно не может привести к братству между людьми, если не будет сопровождаться коренными изменениями в социально-экономической организации. Социализм и в особенности марксизм подчеркивали необходимость социальных и экономических изменений и недооценивали насущность внутренних изменений в человеке, без которых экономические преобразования никогда не приведут к «обществу добра» [14, с. 492-493]. Это можно считать основанием представления о «духовности» в глобальном масштабе.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

1. По мере развития науки и основанного на ней производства, происходит расщепление воспроизводства культуры в обществе на воспитание и образование. В результате единый процесс социокультурогенеза разделился на стихийный процесс традиционного воспитания (в том числе – «духовного») и искусственный процесс образования, спроектированный по принципам науки. Это вызвало серьезное нарушение в психогенезе нескольких поколений европейских учеников.
2. Это разделение породило и разделение педагогики на «классическую» и «гуманную», начало которой связывают с открытием Ж.-Ж. Руссо «принципа договорности» между учителем и учеником. Этот принцип постепенно перерос в метод «свободного обучения» Р. Штайнера и «прагматическую педагогику» Дж. Дьюи. Но несмотря на провозгла-

шаемую «свободу обучения», эти системы не выходят за пределы культуры, в которой работают, за пределы имущественных, т.е. классовых, различий.

3. Неудача так называемой «Болонской системы» обучения побуждает исследователей выходить на более высокий уровень моделирования педагогики – «евразийский», объединяющий ценности Востока и Запада. Это новый шаг в развитии глобальной педагогики.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. *Беляков Е.* "Свобода – это собственный темп ребенка..." Рассказ об истории метода, доводящего дифференциацию в обучении до своего логического предела/http://www.ug.ru/old/98.07/t6_1.htm/
2. Дальтон-план – система индивидуализированного обучения. http://www.histrf.ru/article/show/dalton_plan.
3. *Ибуки М.* После трех уже поздно. М.: РУССЛИТ, 1991. <http://www.lib.ru/KIDS/after3.txt/>
4. *Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаетова М.Ф.* История педагогики. М.: Просвещение, 1982.
5. *Куликова Н.М.* Актуальность идей свободного воспитания вальдорфской педагогики в современном мире / <http://www.scienceforum.ru/2016/pdf/21810.pdf>.
6. *Лепешев Д.В.* Анализ современных научных подходов по формированию и становлению философии воспитания в духе «евразийской общности»: монография. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016.
7. Лепешев Д.В. Модель социальной философии воспитания в духе евразийской общности/ <http://isi-journal.ru/wp-content/uploads/2016/02/ISI-04-p2-web.pdf>.
8. *Несмеянов Е.Е.* К проблеме предмета философии образования // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2008. № 5.
9. *Петригина В.А.* Прагматическая педагогика Дж. Дьюи. http://e-note-ne.ru/lr/article_11768.html.

10. *Пивоваров Д.В., Рыльцев Е.В.* Симфоника: исходные принципы и понятия. Екатеринбург: Уральский гос. университет. 2008. <https://superbotanik.net/referati/ostalnye-referaty/referat-pivovarov-daniil-valentinovich-rylcev-evge-nij-valentinovich-simfonika-ishodnye-principy-i-ponyatiya-ekaterinburg>.
11. *Рассаднев Э.С.* Изменение смысла понятия «духовное» во второй половине XX – начале XXI века // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2016. № 4.
12. *Руссо Ж-Ж.* Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1 М.: Педагогика, 1981.
13. Суд над системой образования: стратегия на будущее. М.: Педагогика, 1991.
14. *Фромм Э.* Здоровое общество. Психоанализ и культура: Избранные труды Карен Хорни и Эриха Фромма. М.: Юрист, 1995.
15. Японская система воспитания и развития детей в обществе. <http://re-be-nokzdorov.com/vospitaniye/yaponskaya-sistema-dlya-detey.html>.

R E F E R E N C E S

1. *Belyakov E.* "Freedom is the child's own pace ..." A story about the history of the method, which leads the differentiation in learning to its logical limit / http://www.ug.ru/old/98.07/t6_1.htm /
2. The Dalton plan is a system of individualized learning. [http // www. histrf.ru/article/show/dalton_plan](http://www.histrf.ru/article/show/dalton_plan).
3. *Ibuki M.* After three already late. М .: RUSSLIT, 1991 / [http // www. lib.ru/KIDS/after3.txt/](http://www.lib.ru/KIDS/after3.txt/).
4. *Konstantinov N.A., Medynsky E.N., Shabayeva M.F.* History of pedagogy. Moscow: Prosveshchenie, 1982.
5. *Kulikova N.* The relevance of the ideas of free education of Waldorf pedagogy in the modern world / <http://www.scienceforum.ru/2016/pdf/21810.pdf>.
6. *Lepeshev D.V.* Analysis of modern scientific approaches to the formation and formation of the philosophy of education in the spirit of the "Eurasian community": monograph. Cheboksary: CNS Interactive Plus. 2016.

7. *Lepeshev D.V.* A model of social philosophy of education in the spirit of the Eurasian community / <http://isi-journal.ru/wp-content/uploads/2016/02/ISI-04-p2-web.pdf>.
8. *Nesmeyanov E.E.* To the problem of the subject of the philosophy of education // The Humanities and socio-economic sciences. 2008. No 5.
9. *Petrigina V.A.* Pragmatic pedagogy by J. Dewey. http://e-notabe-ne.ru/lr/article_11768.html.
10. *Pivovarov D.V., Ryltsev E.V.* Symphony: initial principles and concepts. Ekaterinburg: Ural state university. 2008. <https://superbotanik.net/referati/ostalnye-referaty/referat-pivovarov-daniil-valentinovich-rylcev-evge-nij-valentinovich-simfonika-ishodnye-principy-i-ponyatiya-ekaterinburg>.
11. *Rassadnev E.S.* Changing the meaning of the concept of "spiritual" in the second half of the twentieth and beginning of the twenty-first century // The Humanities and socio-economic sciences. 2016. No 4.
12. *Rousseau J.-J.* Pedagogical works: in 2 vols. Vol. 1 M.: Pedagogy, 1981.
13. The trial of the education system: a strategy for the future. Ed. Johnston W.D. M.: Teachers. 1991.
14. *Fromm E.* Healthy society. Psychoanalysis and Culture: Selected Works by Karen Horney and Erich Fromm. M.: Lawyer, 1995.
15. The Japanese system of upbringing and development of children in society. <http://rebe-nokzdorov.com/vospitaniye/yaponskaya-sistema-dlya-detey.html>.

21 февраля 2018 г.
