

DOI: <https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2026.2.6>

UDC 1:316.3

LBC 87.6

Submitted: 02.05.2026

Accepted: 29.05.2026

PEDAGOGICAL SYSTEMS AS PROJECTS OF JUSTICE

Nataliya O. Korostina

Volgograd State Technical University, Volgograd, Russian Federation

Abstract. The article substantiates the thesis that any pedagogical system, regardless of its declared goals, implicitly or explicitly acts as a project of social justice. The relevance of the study is determined by the crisis of the neoliberal model of education, which reduces it to a market service and the training of a narrow “specialist,” contradicting the humanistic tradition of cultural reproduction and the formation of contemporary social reality. A rethinking of the philosophical foundations of education is required due to growing global challenges and inequality. W. Jaeger’s concept of *paideia*, which links the ideal of a person and the ideal of a just society, serves as the methodological framework. Based on the ideas of M. Foucault, P. Bourdieu, and M. Nussbaum, the power, reproductive, and emancipatory mechanisms of education are identified. The methods employed include philosophical reconstruction, comparative analysis, and typologization. The main result of the work is the author’s typological matrix, which classifies pedagogical systems according to two criteria: the type of target society (individualistic/collectivist) and the mode of representing the idea of justice (explicit/implicit project). The matrix is being validated using the material of various pedagogical systems, from the ideas of ancient *paideia* onwards. The analysis shows that justice, as represented in pedagogical systems, can be realized as equality of opportunity, natural order, solidarity, or instrumental efficiency. The scientific novelty consists in the creation of an original matrix for the typology of pedagogical systems. In this work, pedagogical systems are analyzed not from a methodological or historical-pedagogical perspective but from a socio-philosophical one, as projects for building a just society. The practical significance of the study lies in the possibility of using the matrix for the critical assessment of educational policies. The conclusion highlights the need for reflection on the socio-philosophical foundations of pedagogical design in the contemporary context.

Key words: pedagogical system, social justice, *paideia*, project of justice, society, philosophy of education, implicit/explicit project.

Citation. Korostina N.O. Pedagogical Systems as Projects of Justice. *Logos et Praxis*, 2026, vol. 25, no. 2, pp. 56-65. (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2026.2.6>

УДК 1:316.3

ББК 87.6

Дата поступления статьи: 02.05.2026

Дата принятия статьи: 29.05.2026

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ КАК ПРОЕКТЫ СПРАВЕДЛИВОСТИ

Наталья Олеговна Коростина

Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, Российская Федерация

Аннотация. В статье обосновывается тезис, согласно которому любая педагогическая система, вне зависимости от декларируемых целей, имплицитно или эксплицитно выступает проектом социальной справедливости. Актуальность исследования обусловлена кризисом нелиберальной модели образования, сводящей его к рыночной услуге и подготовке узкого «специалиста», что вступает в противоречие с гуманистической традицией воспроизводства культуры и формирования современной социальной реальности. Переосмысление философских оснований образования требуется из-за возрастающих глобальных вызовов и неравенства. Методологической рамкой выступает концепция пайдеи В. Йегера, связывающая воедино образ человека и образ справедливого общества. На основе анализа идей М. Фуко, П. Бурдьё и М. Нуссбаум выявляются властные, воспроизводственные и эмансипаторные механизмы образования. В работе использованы методы философской реконструкции, сравнительного анализа и типологизации. Основным результатом исследования является авторская типологическая матрица, классифицирующая педагогические систе-

мы по двум основаниям: по типу целевого общества (индивидуалистическое / коллективистское) и по способу репрезентации идеи справедливости (эксплицитный / имплицитный проект). Матрица апробируется на материале различных педагогических систем, начиная от идей античной пайдеи. Анализ демонстрирует, что справедливость, представленная в педагогических системах, может реализовываться как равенство возможностей, естественный порядок, солидарность или инструментальная эффективность. Научная новизна состоит в создании авторской матрицы типологии педагогических систем. В данной работе педагогические системы анализируются не с методической или историко-педагогической сторон, а с социально-философской – как проекты построения справедливого общества. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования матрицы для критической оценки образовательной политики. Делается вывод о необходимости рефлексии социально-философских оснований педагогического проектирования в современных условиях.

Ключевые слова: педагогическая система, социальная справедливость, пайдеия, проект справедливости, общество, философия образования, имплицитный / эксплицитный проект.

Цитирование. Коростина Н. О. Педагогические системы как проекты справедливости // *Logos et Praxis*. – 2026. – Т. 25, № 2. – С. 56–65. – DOI: <https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2026.2.6>

Введение

Современная отечественная система образования находится в кризисе, и этот кризис определен не столько формой и организацией, сколько смысловым содержанием. На протяжении нескольких десятилетий мы наблюдаем замену целей образовательной системы. Доминирующая ныне неолиберальная модель, утвердившаяся в постсоветской России, провозглашает главной целью образования создание «специалиста», востребованного на рынке труда, а само образование воспринимается через экономическую призму и предстает в качестве услуги, товара. Эффективность образования измеряется экономическими показателями: прибыль, эффективные контракты, рейтинги, востребованность выпускников и пр. «Хотя официально последнее (образование. – Н. К.) провозглашается духовной ценностью общества, de facto это уже сфера услуг, функционирующая по правилам рынка, конкуренции, получения прибыли. Поэтому мы наблюдаем различные варианты коммерциализации образования. Эти явления и процессы усиливаются на фоне глобализации» [Бадалянц 2020, 84].

Однако гуманистическая традиция, восходящая к античности, понимает под образованием воспроизводство и передачу культуры, ценностей, а также формирование социальной реальности. Сама этимология слова «образование» (нем. *Bildung*, от *Bild* – образ) указывает на приведение человека к некоторому нормативному образу, имплицитно содержащему глубинные ценностные установ-

ки [Карчагин 2013, 127]. Мы видим разрыв, двойственность: обществу требуется свободная личность, думающая, критически мыслящая, творческая, но проводимые образовательные реформы с их стандартизацией, рыночной эффективностью, напротив, формируют de facto необразованных индивидов, ведут к снижению степени доверия ко всей системе образования.

Данное положение дел усугубляется современными вызовами: цифровизацией образования, развитием искусственного интеллекта, усилением социального неравенства. Вопросы педагогики – это не просто споры о методах и подходах к обучению, это важные вопросы социально-политической философии.

В данной статье мы рассмотрим педагогические системы как проекты справедливости, поскольку они определяют доступ к знаниям как к социальному благу, образ «идеального выпускника» образовательных учреждений любого уровня и, следовательно, прямо или косвенно проектируют справедливую модель общественных отношений.

Философская критика образования

Для понимания глубинных механизмов влияния института образования на общество необходимо обращение к философской критике, которая вскрывает властные, социальные и нормативные аспекты педагогики.

Французский философ Мишель Фуко в работе «Надзирать и наказывать» показывает, что современные ему тюрьмы, больницы, казармы и школы являются продуктом ста-

новления «дисциплинарного общества» в XVII–XVIII веках. Фуко интересует не воспитательные идеалы школы, а то, как она реально организована, как она действует на тела и сознания людей. Фуко в своей работе «Интеллектуалы и власть» подчеркивает, что «вся система обучения, которая, как кажется на первый взгляд, создается для того, чтобы распространять знание, ...на самом деле создана для того, чтобы сохранять власть у определенного общественного класса и исключить орудия власти всякого иного общественного класса» [Фуко 2002, 119–120]. Ключевой идеей Фуко является понимание образования как дисциплинарного пространства, которое производит определенный тип субъекта – «послушное тело». Механизмы его формирования: организация пространства (классы, парты, строгая иерархия), регламентация времени (расписание, звонки), техники надзора и экзамены. «Не существует отдельно, с одной стороны, познания или науки, а с другой, общества и государства, но существуют лишь фундаментальные формы “власти – знания”» [Фуко 1996, 118]. Школьные правила, оценки, поощрения и наказания определяют «хороших» и «отстающих» учеников, тем самым совершая «насилие» над множественностью индивидуальных проявлений. На смену «дисциплинарной власти», по Фуко, должна прийти «индивидуализирующая власть», «обращенная к отдельному индивиду» [Фуко 2002]. Эта альтернатива указывает на возможность иной педагогики, ориентированной на автономию субъекта – «человек начинает заботиться о своей дальнейшей жизни, отныне он хочет жить лучше, и это стремление воплощается в желании усердно учиться и воспитывать себя, вне зависимости от возраста» [Вишневский Ю.Р., Вишневский С.Ю. 2015, 31].

Французские социологи Пьер Бурдьё и Жан-Клод Пассрон в своей книге «Воспроизводство: элементы теории системы образования» показывают, как школа, провозглашая себя институтом равных возможностей и социальной мобильности, на деле является главным инструментом легитимации и воспроизводства социального неравенства. «Система образования для выполнения своей внешней функции культурного и социального воспроизводства должна формировать габитус,

максимально отвечающий принципам культурного произвола, который она уполномочена воспроизводить» [Бурдьё, Пассрон 2007, 67]. Они пишут о «культурном капитале», том «багаже», наследуемом от семьи, с которым ребенок изначально приходит в школу (манеры, знание литературы, музыки, общий кругозор). Дети из привилегированных слоев обладают культурным капиталом, который школа определяет, как «норму», «талант» или «способности». Школа вознаграждает этот капитал и принимает его за природную одаренность. Дети из низших слоев оказываются «культурно обездоленными»: их домашняя культура отличается от школьной, они вынуждены усваивать чуждые им нормы и образы, что воспринимается как недостаток способностей. Этот процесс Бурдьё и Пассрон описывают через понятие «символического насилия». Школа навязывает определенную культурную традицию господствующего класса и считает ее единственно легитимной, объективной и универсальной. «Всякое педагогическое воздействие объективно является символическим насилием, поскольку своей произвольной властью навязывает культурный произвол» [Бурдьё, Пассрон 2007, 24]. Важно подчеркнуть, что эти механизмы воспроизводства неравенства действуют имплицитно: школа не осознает себя инструментом классового отбора, а транслирует «объективное» знание и «беспристрастно» оценивает «способности». Но на деле школьные оценки и экзамены являются не беспристрастным измерением индивидуальных заслуг, а оценивают степень близости семейной культуры ребенка к легитимной культуре. Еще одним важным понятием является «габитус» – он формируется семьей и закрепляется школой. В дальнейшем именно габитус определяет социальные позиции ребенка. «...Габитус, приобретенный в семье, служит основой рецепции и усвоения школьного сообщения, а габитус, приобретенный в школе, служит основой другого уровня рецепции и другой степени усвоения сообщений, создаваемых и распространяемых индустрией культуры и в целом любого научного или полунучного сообщения» [Бурдьё, Пассрон 2007, 55].

Марта Нуссбаум – американский философ, специалист по философии образования –

в работе «Не ради прибыли» осуществляет нормативную критику доминирующих сегодня неолиберальных моделей, которые видят целью образования подготовку необходимых для рынка специалистов. В ее понимании справедливая педагогическая система призвана развивать у обучающихся критическое мышление, эмпатию, воображение и способность к мировому гражданству. «Великие педагоги и государственные деятели понимали, что искусство и гуманитарные науки прививают детям способность к критическому мышлению, которая готовит человека к самостоятельным действиям и разумному сопротивлению слепой силе традиций и авторитетов» [Нуссбаум 2014, 2]. Позиция Нуссбаум задает нормативную шкалу оценки для любой педагогической системы: в какой мере она способствует эмансипации человека, развитию его автономии и способности к солидарности, а в какой – работает на его порабощение и стандартизацию. Ее обращение к «сократовской педагогике» служит тем идеалом, с которым можно сверять любые образовательные проекты.

Рассмотренные критические идеи позволяют нам сформулировать вывод: педагогические системы являются полем борьбы различных механизмов и сил. Фуко указывает на то, что любая педагогическая система содержит в себе властный и дисциплинирующий механизм. При любом подходе школа организует, оценивает и нормализует процесс. Бурдье и Пассрон раскрывают социально-воспроизводящую функцию образования. Образование неизбежно транслирует социальный культурный капитал и легитимирует неравенство. Нуссбаум предлагает модель, каким должно быть образование, чтобы оно работало на эмансипацию, а не на порабощение человека. Ее обращение к «сократовской педагогике» задает шкалу оценивания.

Пайдейя как методологическая рамка: единство педагогики, этики и политики

Ключевым теоретическим фундаментом для нашего анализа является античная концепция пайдейи (παιδεία), раскрытая Вернером Йегером. В его труде «Пайдейя. Воспитание античного грека» пайдейя предстает как

преобразование человека, формирование идеальной человеческой личности (καλοκάγαθία) и, следовательно, идеального полиса и культуры. «Греческая пайдейя, в том виде, в каком римский государственный муж воспринял ее как образец, исходит не из отдельного, а из идеи. Выше человека – стадного животного и мнимо автономного Я – стоит человек как Идея: так всегда на него смотрели греки-воспитатели» [Йегер 1997, 23].

Пайдейя представляет собой:

Во-первых, создание и трансляцию культурного идеала, направленного на преодоление хаоса и архаики; именно благодаря этическим идеалам полис объединялся в культурном единстве;

Во-вторых, калокагатию – гармонию физического и духовного совершенства, единство внутренней добродетели и внешнего проявления. Такой гражданин, «прекрасный и добрый», был гарантом стабильности и справедливости полиса, так как руководствовался внутренними, усвоенными нормами;

В-третьих, воспроизводство элиты, способной к разумному управлению на основе добродетели (аретэ – ἀρετή).

Таким образом, пайдейя предоставляет собой модель, в которой педагогика, этика и политика находятся во взаимосвязи. Главным условием существования справедливого общества для античных греков являлось формирование идеального гражданина. В йегеровской модели педагогика предстает как ядро социального бытия. Образование в этом контексте выступает ключевым механизмом трансляции и закрепления представлений о должном порядке, образуя отдельную «информационно-образовательную область справедливости», а сама справедливость может быть понята как «аксиологическая идея о мере должного распределения социальных благ и тягот» [Карчагин 2013, 127–128].

Опираясь на эту идею, мы рассмотрим педагогические системы с точки зрения категорий справедливости. Методология исследования сочетает историко-философский аспект с элементами сравнительного педагогического и социально-философского анализа. В качестве материала рассматриваются теоретические труды, раскрывающие основы педагогического проектирования.

Типология педагогических систем

Главной гипотезой нашей работы выступает идея о том, что педагогические системы являются прямо или косвенно проектами справедливого устройства общества. Такой подход опирается на понимание справедливости как «оправданности социокультурного порядка», где культура предоставляет обоснование того, какая мера разделения благ и тягот является наилучшей. Выделяемые нами индивидуалистическая и коллективистская модели соответствуют двум фундаментальным типам социокультурного порядка: «акцент на части и акцент на целом, когда в качестве высшей ценности признается индивид или общество» [Карчагин 2015, 33].

Мы сосредоточимся на том, какой образ человека и общества закладывается в самой педагогической системе.

Мы разделили наиболее известные педагогические системы следующим образом: (см. таблицу).

Эксплицитные проекты открыто заявляют свою социально-политическую цель, свою идеологию достижения справедливости. Имплицитные проекты явно не заявляют о справедливости, но посредством организации образовательного процесса *de facto* влияют на формирование личности, которая, в свою очередь, формирует общественное устройство определенного типа.

Индивидуалистическая модель нацелена на социальную систему с приоритетом индивида над социальным целым. Коллективистская модель общества нацелена на социальную систему, где коллектив и общественное целое довлеет над индивидом.

Важно подчеркнуть, что предложенная матрица не предполагает жесткой демаркации: отдельные педагогические системы могут занимать пограничное положение, соче-

тая черты разных типов. Особенно показателен в этом отношении пример П. Фрейре, чья педагогика соединяет коллективистскую направленность с индивидуалистическими методами развития критического сознания.

Далее охарактеризуем наиболее яркие образцы для каждой ячейки полученной матрицы.

1. Эксплицитные индивидуалистические проекты: свобода от общества

Ярким примером данной группы педагогических систем является система естественного воспитания и обучения Жан-Жака Руссо («Эмиль, или О воспитании»). Его педагогическая теория рассматривается во взаимосвязи с социально-политической философией, представленной в трудах «Общественный договор» и «Рассуждение о происхождении неравенства».

Период творчества Руссо приходится на эпоху Просвещения, именно тогда разум, свобода и естественные права человека выходят на первый план новой европейской мысли. Руссо заявлял о том, что разум – это высшая ценность, что ребенок рождается свободным и равным, а счастье и благополучие каждого отдельного человека является главной целью общественного устройства. Воспитание и образование Руссо – это «возврат к природе», искусство развития истинной свободы человека, зависящей только от него самого. Руссо в своем труде «Рассуждение о происхождении неравенства» критикует современное ему общество, считает, что социальные институты развращают человека, который становится эгоистичным, завистливым, разобщенным и поработленным мнением других – данное состояние он называет «болезненное отчуждение».

В «Эмиль, или О воспитании» Руссо пишет о создании автономного, естественного

Типология педагогических систем

	Эксплицитный проект	Имплицитный проект
Индивидуалистическая модель	Ж.-Ж. Руссо, Ж. Ферри, А. Нилл	М. Монтессори, Р. Штайнер, Ш. Амонашвили
Коллективистская модель	А. Макаренко, Н. Крупская, В. Сухомлинский, П. Фрейре	Прусская модель образования (реформы Гумбольдта)

человека, без вредных влияний общества. «Все выходит хорошим из рук Творца, все вы рождается в руках человека» [Руссо 1981, 5]. Главным дидактическим принципом, по мнению Руссо, является счастье человека, которое есть дар природы. Основная задача воспитания – сформировать сердце, суждение и ум. Справедливость понимается как свобода от развращающего влияния общества и реализуется через культивацию естественного начала.

Другим примером на институциональном уровне выступает французская республиканская школа эпохи Третьей республики (реформы Ж. Ферри, 1880-е гг.). Образовательные реформы Жюль-Франсуа-Камиля Ферри – французского политического и государственного деятеля – на законодательном уровне установили принципы, являющиеся основой современной системы французского образования. Справедливость понимается как равенство всех перед единым, рациональным знанием и возможность свободного карьерного роста, основанного на личных способностях. Ферри считал, что школа должна воспитывать гражданина, делая упор на нравственное и гражданское образование, которое должно быть обязательным, бесплатным и светским, не зависеть от влияния традиционных систем [Федулова 2016, 628]. Эксплицитная цель – формирование гражданина нации. Справедливость выступает как равенство возможностей, а знания являются социальным лифтом. «Основным следствием принятия законов Ферри 1881–1882 гг. стало образование прочной социальной базы для становления гражданского общества, руководствующегося республиканскими идеями и принципами» [Федулова 2016, 630].

Особого упоминания заслуживает Александр Нилл, основатель школы Саммерхилл. В своей практике он довел принцип свободы ребенка до радикального воплощения, отказавшись от обязательных уроков, оценок и принуждения. Нилл исходил из убеждения, что свободный ребенок, не подавленный авторитетом взрослых, естественным образом вырастет в ответственного и счастливого человека, способного к сотрудничеству с другими на основе внутренней дисциплины, а не внешнего принуждения. Нилл критиковал существую-

ющую систему образования за воспитание «слишком послушных» детей, которые не способны бросить вызов. «Печальный факт: обработанные таким образованием люди принимают пороки своего общества как должное» [Нилл 2019, 8]. В своей книге Нилл задается вопросом «почему изначально доброе человечество создает такой нездоровый, несправедливый и жестокий мир?» И отвечает на этот вопрос: «Человечество излечилось бы от своих болезней, если бы мы смогли избавиться от тирании в семье, строгих школ, жизнеотрицающей религии. Но как же огромно это “если бы”!» [Нилл 2019, 9]. Он эксплицитно заявляет о возможности изменить социальное устройство «ты не имеешь права на неучастие. Борись с нездоровьем мира, но не лекарствами вроде нравственных поучений и наказаний, а натуральными средствами – принятием, нежностью, терпимостью» [Нилл 2019, 9]. А. Нилл не строил развернутой социально-философской теории, его педагогический эксперимент содержит проект общества, основанного на доверии к природе человека и уважении к автономии каждой личности.

2. Эксплицитные коллективистские проекты: служение общему благу

Классическим примером здесь выступают советские педагогические системы 1930–1950-х гг. (А.С. Макаренко, Н.К. Крупская, В.А. Сухомлинский). Справедливое общество понималось как бесклассовое и коммунистическое, основанное на принципах социальной справедливости и равенства. Задачей образования провозглашалось формирование «строителя коммунизма», личные цели которого непосредственно связаны с интересами коллектива [Макаренко 1981]. Данная задача реализовывалась посредством идеологии, коллективных форм деятельности и строгой иерархии. Воспитание в коллективе и через коллектив рассматривалось как магистральный путь формирования новой личности.

Иной вариант представляет Паулу Фрейре и его «Педагогика угнетенных». Паулу Фрейре – бразильский педагог-марксист. «Я никогда не мог принять мистификацию о том, что образование – это нейтральная деятельность. Я думаю, что верно обратное, что об-

разование – это всегда политический акт» [Фрейре 2018]. Он резко критикует сложившуюся «банковскую модель» образования, в которой учитель «вкладывает» знания в пассивного ученика, что и является механизмом «угнетения». Альтернативной моделью, по его мнению, является проблемно-ориентированное образование, пробуждающее критическое сознание (*conscientização*). Его целью было не просто распространение грамотности, а осознание безграмотными взрослыми своего экономического, социального и политического положения в мире, за которым неизбежно последовала бы решимость его изменить. «Образование не меняет мир. Образование меняет людей. Люди меняют мир» [Фрейре 2018].

Фигура Фрейре занимает особое, пограничное положение в нашей матрице. При явной коллективистской направленности (освобождение угнетенных как класса, солидарность, борьба за социальную справедливость) его педагогика делает ставку на развитие критического сознания каждого отдельного человека. «Я никогда не мог принять мистификацию о том, что образование – это нейтральная деятельность. Я думаю, что верно обратное, что образование – это всегда политический акт» [Фрейре 2018]. Пробуждение индивидуального субъекта, способного к рефлексии и действию, – необходимое условие для любой коллективной эмансипации. Это сближает Фрейре с индивидуалистическими моделями, демонстрируя, что границы между типами не являются абсолютными, а скорее отражают доминирующие акценты.

3. Имплицитные индивидуалистические проекты: среда для автономии

Данная группа педагогических систем сосредоточена на ребенке, его развитии, создании правильной развивающей среды; они не заявляют открыто о своей социально-философской функции и, возможно, даже не осознают ее. Но сама эта среда, принцип обучения и воспитания создают определенную модель общественных отношений.

Примером данной группы педагогических систем является педагогика Марии Монтессори. Основная идея системы Монтессори выражена в принципе «Помоги мне это сде-

лать самому». «О, Господи, помоги нам вникнуть в секрет детства, чтобы мы могли знать ребенка, любить и служить ему в соответствии с законами Твоей справедливости и следовать Твоей воле!» [Монтессори 2001, 4]. По ее мнению, в каждом ребенке заложен огромный природный потенциал; чтобы его развить, необходимо создать соответствующие условия. Основной принцип обучения – это создание развивающей среды, в которой ребенок захочет проявить свои индивидуальные способности.

Сама эта среда способствует формированию личности, способной к автономному целеполаганию, самодисциплине и уважению границ другого. Ключевые элементы: свобода выбора деятельности и материалов, индивидуальная работа или работа в малых группах по интересам, отсутствие соревнования и системы оценок. Достигнув возраста 6–7 лет, дети естественным образом проявляют интерес к социализации, которая предполагает умение видеть свои границы, уважать границы других и действовать в коллективе исходя из общих интересов, но сохраняя себя. Монтессори-среда формирует общество, где гармония и порядок достигаются внутренней саморегуляцией свободных личностей. Справедливость в этой имплицитной модели выступает как естественный порядок, возникающий из уважения к автономии каждого и саморегуляции свободных индивидов.

К этой же группе можно отнести Вальдорфскую педагогику Рудольфа Штайнера, где центральное место занимает следование природным ритмам развития ребенка, формирование творческих способностей и целостного восприятия мира. «Главной задачей воспитания Штайнер считал концентрацию в человеке “свободного духа”, – под которым понимается сосредоточение в сознании интеллектуальных и душевных способностей, – и его реализацию в жизненной практике» [Помелов 2010, 120]. Штайнер выдвинул идею о том, что школа должна быть основана на свободе, самоуправлении и ответственности педагогов.

Еще одним примером в данной группе может выступить гуманистическая педагогика Шалвы Амонашвили, в центре которой находится личность ученика и сотрудничество учителя и детей, основанное на любви

и уважении. Конец 1950-х – начало 1990-х гг. ознаменован новой философией образования – гуманно-личностной педагогикой. Гуманизм и Личность – были главными понятиями педагогического учения [Богуславский 2011, 28]. «Действительно гуманная педагогика – это та, которая в состоянии приобщить детей к процессу созидания самих себя» [Амонашвили 1986, 46]. «Учитель в стенах школы моделирует будущее общество» [Амонашвили 1991, 8].

Социальный идеал в педагогических системах данной группы не заявляется, но он, пронизывая сам образовательный процесс, результируется в формировании соответствующей общественной системы – общества автономных, ответственных и уважающих друг друга личностей.

4. Имплицированные коллективистские проекты: порядок и дисциплина

К данной группе относятся системы, в которых наблюдается четкая иерархия и дисциплина, но при этом не говорится прямо о справедливости. Социальный идеал присутствует здесь имплицитно – в самой организации образовательного процесса, в тех добродетелях, которые культивируются, и в тех качествах личности, которые считаются желательными.

Классическим примером служит прусская модель образования XIX в. (реформы прусского министра образования Вильгельма фон Гумбольдта). Гумбольдт, формируя свою модель образования, опирался на классический гуманистический идеал *Bildung*, понимаемый как всестороннее развитие личности, самосовершенствование, развитие ответственности и творчества. Однако на практике, особенно после реформ 1810-х гг. и в ходе дальнейшей институционализации, эта система превратилась в инструмент государственного контроля и подготовки дисциплинированных солдат и послушных рабочих. Дисциплина, стандартизация и иерархия стали главными добродетелями. Школа была полностью подконтрольна правительству; с целью облегчения надзора был разработан единый учебный план, стандарты, введены выпускные экзамены, была уч-

реждена классно-урочная система обучения. Император Вильгельм II на школьном съезде 1890 г. заявил: «Это наш долг воспитать молодых людей так, чтобы они стали молодыми немцами, а не молодыми греками или римлянами» [Бим-Бад web]. Здесь справедливость понимается инструментально – как порядок и предсказуемость, обеспечиваемые четким исполнением каждой своей социальной функции, что ведет к стабильности государства.

Заключение

В результате мы можем сделать следующие выводы:

Во-первых, любая педагогическая система представляет собой философско-политическую программу, эксплицитно или имплицитно она формирует определенный тип личности, которая, в свою очередь, формирует определенный способ общественного устройства. Педагогические системы, будучи частью информационно-образовательной области распределения социальных благ, выступают ключевым механизмом реализации представлений о справедливости.

Во-вторых, в различных педагогических системах по-разному представлена и сама справедливость: как равенство возможностей и уважение к автономии отдельной личности в индивидуалистических моделях, как солидарность, служение общему благу и функциональный порядок в коллективистских моделях. При этом внутри образовательной области действуют как внешние нормы (задаваемые государством, рынком, религией), так и внутренние (связанные с распределением знаний и оцениванием).

В-третьих, существует разница между целями образования и его эффектами; любые проекты справедливости содержат в себе влияние власти, дисциплины и социального воспроизводства, которые требуют осмысления. Задача исследователя и практика – сделать имплицитные проекты эксплицитными, осознать, какой именно «образ» человека мы транслируем и к какому типу общества это ведет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Амонашвили 1986 – Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? М.: Просвещение, 1986.
- Амонашвили 1991 – Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. Киев: Освита, 1991.
- Бадалянц 2020 – Бадалянц О.В. Трансформации в обществе и образовании: противоречия и тенденции // *Философия и общество*. 2020. № 2 (95). С. 81–96.
- Бим-Бад web – Бим-Бад Б.М. История государственной школы в Германии (XVIII – первая треть XX века) // *Историко-педагогический журнал*. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-gosudarstvennoy-shkoly-v-germanii-xviii-pervaya-tret-hh-veka>
- Богуславский 2011 – Богуславский М.В. Феномен Ш.А. Амонашвили (к 80-летию со дня рождения) // *Проблемы современного образования*. 2011. № 1. С. 26–41.
- Бурдые, Пассрон 2007 – Бурдые П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007.
- Вишневский Ю.Р., Вишневский С.Ю. 2015 – Вишневский Ю.Р., Вишневский С.Ю. Идеи М. Фуко об образовании как социальном институте // *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2015. № 2 (35). С. 113–119.
- Йегер 1997 – Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека. М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1997.
- Карчагин 2013 – Карчагин Е.В. Нормы справедливости в области образования // *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 6: Унив. образование. 2013. № 14. С. 127–131.
- Карчагин 2015 – Карчагин Е.В. Справедливость как социокультурный феномен // *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 7, Философия. Социология и социальные технологии. 2015. № 4 (30). С. 28–36.
- Макаренко 1981 – Макаренко А.С. Педагогическая поэма. М.: Популяр. лит., 1981.
- Монтессори 2001 – Монтессори М. Помогите мне сделать это самому. М.: Карапуз, 2001.
- Нилл 2019 – Нилл А.С. Воспитание свободой. Школа Саммерхилл. М.: АСТ, 2019.
- Нуссбаум 2014 – Нуссбаум М. Не ради прибыли. Зачем демократии нужны гуманитарные науки. М.: Высш. шк. экономики, 2014.
- Помелов 2010 – Помелов В.Б. Рудольф Штейнер и его вальдорфская педагогика (к 150-летию со дня рождения) // *Вестник ВятГУ*. 2010. № 2-1. С. 120–127.
- Руссо 1981 – Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1: Эмиль, или О воспитании. М.: Педагогика, 1981.
- Федулова 2016 – Федулова К.А. Роль реформ Жюль Ферри в становлении французской системы образования // *Молодой ученый*. 2016. № 27 (131). С. 627–630.
- Фрейре 2018 – Фрейре П. Педагогика угнетенных. М.: Радикал. теория и практика, 2018.
- Фуко 1996 – Фуко М. Археология знания / пер. с фр. С. Митина, Д. Стасова. Киев: Ника-Центр, 1996.
- Фуко 2002 – Фуко М. Интеллектуалы и власть: избранные политические статьи, выступления и интервью / пер. с фр. С.Ч. Офертаса. М.: Практика, 2002.

REFERENCES

- Amonashvili Sh.A., 1986. *How Are You, Children?* Moscow, Prosveshchenie Publ.
- Amonashvili Sh.A., 1991. *Psychological Foundations of Cooperation Pedagogy*. Kiev, Osvita Publ.
- Badal'yants O.V., 2020. Transformations in Society and Education: Contradictions and Trends. *Filosofiya i obshchestvo*, no. 2 (95), pp. 81-96.
- Bim-Bad B.M., 2015. History of the State School in Germany (18th – First Third of the 20th Century). *Istoriko-pedagogicheskiy zhurnal*, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-gosudarstvennoy-shkoly-v-germanii-xviii-pervaya-tret-hh-veka>
- Boguslavsky M.V., 2011. The Phenomenon of Sh.A. Amonashvili (On the 80th Anniversary of His Birth). *Problemy sovremennogo obrazovaniya*, no. 1, pp. 26-41.

- Bourdieu P., Passeron J.-C., 2007. *Reproduction: Elements of the Theory of the Education System*. Moscow, Prosveshchenie Publ.
- Vishnevsky Yu.R., Vishnevsky S.Yu., 2015. M. Foucault's Ideas on Education as a Social Institution. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, no. 2 (35), pp. 113-119.
- Jaeger V., 1997. *Paideia. The Education of the Ancient Greek*. Moscow, Greko-latin. kabinet Yu.A. Shichalina Publ.
- Karchagin E.V., 2013. Norms of Justice in Education. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 6. Univ. obrazovanie*, no. 14, pp. 127-131.
- Karchagin E.V., 2015. Justice as a Social and Cultural Phenomenon. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 7. Filosofiya. Sotsiologiya i sotsialnye tekhnologii*, no. 4 (30), pp. 28-36.
- Makarenko A.S., 1981. *Pedagogical Poem*. Moscow, Populyar. lit. Publ.
- Montessori M., 2001. *Help Me Do It Myself*. Moscow, Karapuz Publ.
- Neill A.S., 2019. *Education by Freedom: Summerhill School*. Moscow, AST Publ.
- Nussbaum M., 2014. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Moscow, Vyssh. shk. ekonomiki.
- Pomelov V.B., 2010. Rudolf Steiner and His Waldorf Pedagogy (On the 150th Anniversary of His Birth). *Vestnik IyatGU*, no. 2-1, pp. 120-127.
- Rousseau J.J., 1981. *Pedagogical Works. In 2 Vols. Vol. 1: Emile, or On Education*. Moscow, Pedagogika Publ.
- Fedulova K.A., 2016. The Role of Jules Ferry's Reforms in the Formation of the French Education System. *Molodoy uchenyy*, no. 27 (131), pp. 627-630.
- Freire P., 2018. *Pedagogy of the Oppressed*. Moscow, Radikal. teoriya i praktika Publ.
- Foucault M., 1996. *The Archaeology of Knowledge*. Kiev, Nika-Centr Publ.
- Foucault M., 2002. *Intellectuals and Power: Selected Political Articles, Speeches and Interviews*. Moscow, Praksis Publ.

Information About the Author

Nataliya O. Korostina, Lecturer, Department of Philosophy, Sociology and Psychology, Volgograd State Technical University, Akademicheskaya St, 1, 400074 Volgograd, Russian Federation, cdp_iais@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-2545-5509>

Информация об авторе

Наталья Олеговна Коростина, преподаватель кафедры философии, социологии и психологии, Волгоградский государственный технический университет, ул. Академическая, 1, 400074 г. Волгоград, Российская Федерация, cdp_iais@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-2545-5509>