

Научная статья

УДК 1+37.0

DOI: 10.15372/PNE20220207

Сравнительный анализ философско-педагогических концепций Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо

Мельник Наталья Борисовна¹, Кочева Ольга Леопольдовна¹

¹Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия

Аннотация. *Введение.* Трансформация современного образования остро ставит вопрос исследования принципов педагогического проектирования, поэтому сравнительный анализ любых педагогических систем позволяет уточнить критерии сравнения как стратегические направления конструирования. Особенно продуктивен анализ педагогических систем, созданный в условиях глубоких социально-культурных трансформаций. Цель исследования – выявить различия философско-педагогических концепций Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо. *Методология.* В статье используются различные подходы к определению оснований для сравнения в работах российских и зарубежных авторов. В качестве критериев сравнения философско-педагогических концепций используются структурные элементы образовательного процесса (цель, метод, содержание образования, роль педагога), педагогические аксиомы (аксиома о природе человека, аксиома об образовательном идеале, аксиома о социальном идеале), оценочные характеристики (достоинства и недостатки), образовательные векторы как направления усилий в определенных характеристиках образовательного процесса, выраженных в категориальных парах. *Обсуждение.* В рамках подходов образовательного процесса, выраженного в категориальных парах, существуют исследования, сравнивающие педагогические концепции виднейших представителей Просвещения Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо. В них различия обнаруживаются в категориальных парах «внешнее – внутреннее» как ключевом факторе становления человека, а также «активность – пассивность», «свобода – зависимость». Ранее нами осуществлен сравнительный анализ педагогических систем Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо на основе категориальных пар «разум – чувство», «природное (естественное) – социальное (искусственное)» (природа человека – окружающая среда). *Заключение.* В статье предлагаются категориальные пары, которые позволяют выявить дополнительные различия в педагогических взглядах Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо. Это категориальные пары «создание (наполнение) – проявление (обнаружение и развитие существующего)» и «настоящее – будущее». Они имеют большое значение для анализа педагогических концепций не только прошлого, но и современного педагогического проектирования.

Ключевые слова: философско-педагогическая концепция Дж. Локка, философско-педагогическая концепция Ж.-Ж. Руссо, критерии оценки педагогических систем

Для цитирования: Мельник Н. Б., Кочева О. Л. Сравнительный анализ философско-педагогических концепций Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо // Философия образования. 2022. Т. 22, № 2. С. 99–112. DOI: <https://doi.org/10.15372/PNE20220207>

Scientific article

Comparative analysis of philosophical and pedagogical concepts of J. Locke and J.-J. Rousseau

Natalia B. Melnik¹, Olga L. Kocheva¹

¹Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia

Abstract. *Introduction.* The transformation of modern education sharply raises the issue of pedagogical design. To create a pedagogy of the future, it is necessary to clarify the principles and directions of design. Therefore, a comparative analysis of any pedagogical systems makes it possible to clarify the criteria for comparison as strategic directions for designing. Particularly productive is the analysis of pedagogical systems created in the context of deep social and cultural transformations. *Methodology.* The purpose of the study is to identify the differences between the philosophical and pedagogical concepts of J. Locke and J.-J. Rousseau. To determine the grounds for comparison, the authors reveal different approaches in the works of Russian and foreign researchers. As criteria for comparing philosophical and pedagogical concepts, the authors use structural elements of the educational process (goal, method, content of education, the role of the teacher), pedagogical axioms (the axiom of human nature, the axiom of the educational ideal, the axiom of the social ideal), evaluative characteristics (advantages and disadvantages), and educational vectors as directions of efforts in certain characteristics of the educational process expressed in categorical pairs, as well as particular characteristics of the process. *Discussion.* The latter approach seems the most interesting and promising, as within its framework there are studies comparing the pedagogical concepts of the most prominent representatives of the Enlightenment, J. Locke and J.-J. Rousseau. The studies analyze the differences in the categorical pairs “external – internal” (as a key factor in the formation of a person), “activity – passivity”, and “freedom – dependence”. Earlier, the authors carried out a comparative analysis of the pedagogical systems of J. Locke and J.-J. Rousseau on the basis of categorical pairs “reason – sense”, “natural – social (artificial)” (human nature – environment). *Conclusion.* The article proposes categorical pairs that reveal additional differences in the pedagogical views of the two philosophers: “creation (filling)” – “manifestation (detection and development of the existing)”, and “present – future”. In the authors’ opinion, it is these pairs that are important not only for the analysis of pedagogical concepts of the past, but also for modern pedagogical design.

Keywords: philosophical and pedagogical concept of J. Locke, philosophical and pedagogical concept of J.-J. Rousseau, criteria for evaluating pedagogical systems

For citation: Melnik N. B., Kocheva O. L. Comparative analysis of philosophical and pedagogical concepts of J. Locke and J.-J. Rousseau. *Philosophy of Education*, 2022, vol. 22, no. 2, pp. 99–112. DOI: <https://doi.org/10.15372/PNE20220207>

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что сегодня бурно развиваются трансформационные процессы не только в сфере политики, экономики, экологии, но и в области образования. Кризис современного образования мотивирует процессы его обновления как социального института, как технологии и личностной характеристики. Так, предлагаемый американским теоретиком А. Stetsenko (А. Стеценко) подход

к социальным преобразованиям (трансформирующая позиция – ТАС) представляется системой анализа объективации деятельности, нацеленной на желаемое будущее [1], ради которого субъекты образовательной деятельности актуализируют свой потенциал через разделенную с другими субъектность.

Процессы проектирования образования опираются не только на современные идеологические и технологические тренды. Всякое новое рождается в отрицании или принятии элементов старого. Это повышает интерес к философско-педагогическим концепциям прошлого, активизирует анализ и интерпретацию их в новых социокультурных условиях. Так, взгляды Дж. Локка на всестороннее воспитание подрастающего гражданина и соединение теории и практики в обучении легли в основу американского школьного образования, а образовательная реформа во Вьетнаме, концепция которой строится на формировании молодого поколения, способного созидать в условиях быстро модернизирующегося общественного сознания, во многом согласуется с идеями эмпирического познания, которые продвигал британский философ [2]. Аналогичная ситуация трансформации образования происходила в эпоху Просвещения. Поэтому имеет смысл еще раз проанализировать педагогические взгляды того времени, обратившись к наследию великих философов-просветителей Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо, создавших своеобразные педагогические концепции. Это исследование ориентировано на выявление различий в философско-педагогических концепциях Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо. Для достижения этой цели решаются следующие задачи: во-первых, прояснение критериев оценки философско-педагогических систем; во-вторых, обнаружение ключевых позиций в концепциях Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо по конкретным критериям; в-третьих, проведение сравнительного анализа этих концепций.

Теоретической базой исследования наряду с трудами Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо послужили публикации зарубежных и российских авторов, в которых проводится анализ педагогических систем и предлагаются критерии такого анализа (Т. Н. Бокова [3], А. А. Остапенко [4], М. П. Логинова [5], И. Н. Школкина [6], С. Л. Паевская [7]); освещаются педагогические аспекты философии Дж. Локка (А. Н. Садриева [8], З. П. Трофимова [9]) и Ж.-Ж. Руссо (А. А. Златопольская [10], А. В. Хуторский [11]); проводится сравнительный анализ педагогических концепций Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо (W. Crain [12]); прослеживается развитие идей двух философов в работах современных западных исследователей (А. Stetsenko [1], Н. Nazar [13], М. Androne [14], J. Brillaud [15]).

Практическая значимость исследования заключается в том, что раскрываемая разница в педагогических концепциях Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо может быть использована при педагогическом конструировании, создании модели будущего образования, усовершенствовании образовательного

процесса не только путем принятия или отторжения элементов известных педагогических систем, но и посредством выработки ориентиров, стратегических направлений и методологических основ будущего образования.

Методология. В исследовании применяется критериальный анализ при выяснении критериев анализа педагогических систем, а также сравнительный анализ при исследовании педагогических концепций Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо. Критериями сравнения выступают структурные элементы, педагогические аксиомы, оценочные характеристики, образовательные векторы, а также частные характеристики образовательного процесса.

Обсуждение. В качестве сравнительного анализа педагогических концепций образования исследователи зачастую предлагают описание отдельных концепций, не выделяя критерии такого анализа [3]. Хотя эти критерии угадываются из контекста и чаще всего формируются на основе понимания авторами структуры педагогической системы или элементов педагогического процесса. Поэтому чаще всего такие исследования проводят сравнение по цели, преобладающим методам педагогического воздействия, характеру и структуре содержания образования, роли и функциям педагога и т. д. Иногда в качестве критериев предлагаются педагогические аксиомы. Так, А. А. Остапенко считает, что «выстраивание зданий педагогической науки и образовательной практики зависит от следующих аксиоматических оснований: а) аксиомы об изначальной природе человека, в особенности ребенка; б) аксиомы образовательного идеала человека как предполагаемого результата (а стало быть, цели); в) аксиомы о норме человеческих отношений (социальном идеале)» [4, с. 49]. Эти аксиомы, как мы видим, отражают представления все о тех же элементах педагогического процесса – субъектах образовательного процесса (через природу человека и сущность детства); цели образования (через образовательный и социальный идеалы).

В частных узконаправленных исследованиях критерии выделяются на основе сущностных характеристик исследуемых процессов. Так, исследуя глубокую взаимосвязь системы образования с культурно-религиозной структурой общества, авторы обращаются к основным принципам протестантского и православного мировоззрений как критериям сравнения [5]. Изучение феномена совести приводит исследователей к выбору в качестве критериев сравнения, во-первых, понимания сущности совести в контексте разных педагогических парадигм и, во-вторых, возможности формирования совести в этих педагогических парадигмах [6].

Зачастую исследователи используют в качестве критериев сравнения оценочные характеристики, выявляя достоинства и недостатки той или иной педагогической системы [7]. Но достоинство или недостаток – оценочная характеристика, и, в свою очередь, требует определения критерия. В противном случае критерий формируется в поле очень субъективных

личных педагогических и мировоззренческих установок авторов и требует уточнения. Такой часто используемый для сравнения критерий, как «сущность» (педагогической концепции, теории, системы) оказывается на самом деле то педагогической целью, то гуманистическим принципом, то господствующим методом или организационной моделью [7, с. 52–53].

Особую группу исследований составляют работы, в которых сравнительный анализ проводится по векторам, рассматривающим конкретные характеристики педагогических систем в градации (от отсутствия до полноты присутствия, от минимума до максимума) или через категориальные пары, обозначающие противоположные значения некоторого принципа или определенной характеристики. Так, классификация Остапенко предлагает рассмотрение педагогических концепций в следующих категориальных парах: 1) «равенство – неравенство», имея в виду отношение к детям как изначально равным или неравным; 2) «светское – религиозное»; 3) «иметь – быть» как модусы существования, выделенные Э. Фроммом, которые, по его мнению, составляют основные проблемы и способы человеческого существования и формируются при определенном педагогическом воздействии; 4) «доминанта на другого – доминанта на себя».

Разработанная В. А. Ясвиным методика векторного моделирования образовательной среды предполагает построение педагогической системы по координатам в двух направлениях: по оси «свобода – зависимость» и по оси «активность – пассивность»¹. Эта методика предлагается автором не только для педагогического моделирования, но прежде всего для анализа педагогических систем посредством тщательного исследования образовательной среды. С помощью специально разработанных диагностических вопросов автор проводит типологию образовательных сред. Так, для определения характера образовательной среды по оси «свобода – зависимость» исследователь предлагает ответить на следующие вопросы: 1. Чьи интересы и ценности ставятся на первое место в образовательной среде: личности или общества? 2. Кто к кому подстраивается в процессе взаимодействия: педагог к воспитаннику или воспитанник к педагогу? 3. Какой форме воспитания отдается предпочтение: индивидуальной или коллективной? Для интерпретации характера образовательной среды по оси «активность – пассивность» предлагаются еще три вопроса: 4. Практикуется ли в данной среде наказание воспитанника? 5. Стимулируется ли проявление ребенком инициативы? 6. Находят ли положительный отклик творческие проявления воспитанника? При этом широкая трактовка образовательной среды приводит фактически к типологизации педагогических систем и концепций. Именно сквозь призму категориальных пар

¹ Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию: учеб. пособие. М.: Смысл, 2001. 365 с.

«свобода – зависимость» и «активность – пассивность», применяемых для интерпретации образовательной среды, В. А. Ясвин проводит сравнительный анализ философско-педагогических систем Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо².

Предпочитая индивидуальное воспитание и социальную изоляцию, Ж.-Ж. Руссо делает акцент скорее на практической стороне воспитания, нежели на творческой, настаивает на свободном воспитании без педагогического давления. Поскольку философ не видит возможности избежать зависимости от вещей, он призывает освободить детей хотя бы от зависимости от людей. Поэтому образовательную среду, создаваемую в педагогической системе философа, В. А. Ясвин назвал «безмятежной средой пассивной свободы»³.

Образовательная среда, спроектированная Дж. Локком, классифицирована исследователем как карьерная образовательная среда зависимой активности. Такая среда способствует развитию активного индивида, который ориентирован на достижение высокого общественного положения посредством упорного труда и знания социальных правил. Очевидна высокая зависимость такого человека от общественной оценки и признания окружающих. Процесс воспитания Локк предлагает проводить под лозунгом «страх и почтительность», а уже потом закреплять педагогический успех, опираясь на любовь и дружбу.

Продолжая вектор «активность – пассивность», А. Stetsenko (А. Стеценко) ввела понятие «трансформирующей позиции» (*transformative activist stance – TAS*), которая в случае совместного управления знаниями радикально изменяет образовательную среду и статус-кво его участников. Осмысленное обучение, смелость воображения и активная борьба за воплощение своего видения мира «...равносильно созданию будущего в настоящем и, таким образом, реализации его здесь и сейчас. Это процесс *изобретения будущего*, а не просто ожидание или предвосхищение его «автоматического» наступления» [1, с. 10]. Иными словами, исследователь считает краеугольным камнем образовательного процесса «приверженность социальным преобразованиям», и ситуативность знания «констатируется наряду с акцентом на его неизбежном слиянии с активной позицией как ориентацией на будущее» [1, с. 9].

Различное понимание философами ключевого фактора в становлении человека также может быть использовано в качестве критерия сравнения педагогических систем. Именно этот критерий позволил определить концепции Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо как методологическую основу и источник двух различных направлений в педагогической мысли. Так, по мнению W. Crain, Дж. Локк стал родоначальником теорий окружающей

² Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию: учеб. пособие. М.: Смысл, 2001. 365 с.

³ Там же.

среды и теории научения, а Ж.-Ж. Руссо подготовил почву для теорий развития [12]. В первом направлении средовые влияния, в том числе педагогические, определяются как главный педагогический фактор, основное условие социализации и становления ребенка. Считается, что без настойчивости взрослых и их педагогического мастерства полное развитие детей немыслимо. Во втором направлении вслед за Ж.-Ж. Руссо ключевым фактором развития считаются природные задатки человека. Опираясь на эту позицию, сформулированы теории ученикоцентричного обучения (*learner-centered education*). Например, в работе S. A. Bhat описывается вклад врача и педагога с мировым именем М. Монтессори в современные обучающие теории и практики и делается вывод, что идеи знаменитой итальянки живут в новых поколениях молодых педагогов [16, р. 21]. На наш взгляд, философско-педагогические системы Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо можно сравнивать также посредством категориальных пар «чувство» – «разум», «природное (естественное)» – «социальное (общественное)», «создание (наполнение)» – «проявление (обнаружение и развитие существующего)» и «настоящее – будущее». Если рассматривать эти категории как векторы педагогической системы, принципы педагогического конструирования, можно использовать их и как критерии сравнения.

«Чувство – разум» как вектор педагогического моделирования. Дж. Локк настаивает на раннем развитии интеллекта и сокрушается, что воспитатели «недостаточно рано... приучают детей к дисциплине и подчинению разуму в то время, когда их душа наиболее нежна и наиболее легко может быть направлена в ту или другую сторону» [17, с. 30]. Философ полагает, что только разум может стать основанием и для принятия веры, и для освоения законов и правил общества. Ж.-Ж. Руссо в воспитании человека полагается на чувственную сферу ребенка. Понимая важность развития рациональности, французский философ тем не менее предлагает не торопиться с интеллектуальным развитием ребенка, называя детство «сном разума». Главным содержанием образования Руссо считает мир, сотворенный Богом. Он считает, что наблюдения этого мира дают пищу не только размышлениям, но прежде всего чувствам. Это привело философа к убеждению в необходимости воспитания ребенка на лоне природы, пробуждающей наблюдательность к миру и эмпатию к живому.

По мнению W. Stain, Ж.-Ж. Руссо озадачил современное эволюционное и гуманистическое мышление вопросом: может ли внутренний рост человека привести к такому состоянию переживаний и ощущений, которое поможет противостоять сокрушительному давлению социального конформизма [12, р. 19]. Ж.-Ж. Руссо отвечает на этот вопрос положительно, именно поэтому он предлагает воспитывать детей вдали от тлетворного влияния развращенного общества на природе и описывает этот педагогический проект в романе «Эмиль» [18].

Природное (естественное) или социальное (общественное) как вектор педагогического моделирования. В своей педагогической системе Локк отдает предпочтение социальному. Педагогическое целеполагание, конструирование содержания образования, отбор методов педагогического воздействия он осуществляет через социальные категории, и даже теологические аспекты образования опираются на его понимание веры как социального конструкта. При этом природное в его концепции является второстепенным. Хотя для достижения социальных целей образования философ предлагает учитывать природные задатки и особенности возраста, он считает их второстепенными факторами, часто негативного характера. По мнению Дж. Локка, «начало всех добродетелей и истинного превосходства лежит в умении отказаться от своих желаний, раз они не одобряются разумом...» [17, с. 30]. Поэтому он советует «...приучать детей уже с самой колыбели сдерживать свои желания и не подчиняться своим фантазиям» [17, с. 30], а руководствоваться социально приемлемыми требованиями.

Руссо в своих педагогических размышлениях отдает предпочтение «природному». Он считает «природное» основанием для «социального», своеобразным камертоном, с которым надо все время сравнивать, сверять, согласовывать «социальное», чтобы не зайти в тупик, не позволить разуму опередить, извратить или заглушить чувство. Руссо уповал на позитивные характеристики, от природы свойственные человеку, и формирование нравственности связывал с открытием в ребенке природного чувства сострадания, эмпатии к живому. В его педагогической системе и цель, и содержание, и методы пропитаны не только идеей превосходства чувства над разумом, но и идеей естественности и свободы.

Оба философа широко признаны наиболее важными теоретиками образования эпохи Просвещения за их вклад в педагогику, ориентированную на ребенка, на его будущую автономию. Тем не менее Ж.-Ж. Руссо критикует Дж. Локка, считая, что тот не понимает особенностей детского развития, призывая «катапультировать» детей в мир взрослого разума и морали через заботу о репутации родителей⁴. Такое прочтение идей Дж. Локка способствует тому, что определенная часть западных исследователей считает именно Ж.-Ж. Руссо мыслителем, который сформулировал законы, по которым живет детство. Именно Ж.-Ж. Руссо считают философом, «открывшим» детство, призывающим признать самоценность детства. Это несколько умаляет вклад Локка в педагогическую теорию.

«Создание (наполнение)» или «проявление (обнаружение и развитие существующего)» как вектор педагогического моделирования. Этот вектор отражает педагогическую тактику, опирающуюся на понимание природы

⁴ Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию: учеб. пособие. М.: Смысл, 2001. 365 с.

человека. Деизм Дж. Локка и его представления об отсутствии врожденных идей позволили философу развить представление о человеке как «*tabula rasa*». Образование такого человека означает его «наполнение», нанесение черт личности, конструирование человека по задуманному плану, сборку его как механизма из некоторых деталей. Этот процесс можно сравнить с написанием портрета на чистом листе или создании сада путем высаживания растений на плодородную почву (выбранных растений в необходимом количестве и определенном порядке).

Согласно учению Дж. Локка педагог является центральной фигурой в процессе формирования личности ученика, так как от него зависит, превратится ли ученик в образец поведения, способного выстоять перед реальной жизнью. По замыслу Дж. Локка, педагог формирует нравственный профиль ребенка с нуля, побуждая адаптироваться к требованиям общественной жизни, знакомя с правилами существования в обществе, помогая выстроить гармоничные отношения с окружением, в котором он живет. В духе протестантской этики, как пишет М. Androne, «...образование должно формировать главным образом потому, что молодое существо податливо» [14, р. 75]. Интересно, что наряду с дисциплинированием ученика Локк настоятельно советует обращать внимание на возрастные и индивидуальные особенности ребенка. Этот подход коррелирует с современными педагогическими принципами, ставящими в качестве приоритетных гуманизацию образования и раскрытие личностного потенциала. Как и Дж. Локк, современные педагоги видят свою задачу в грамотной поддержке природного любопытства своих учеников, не заполняя пробелы в знаниях скучным теоретизированием, а ставя проблемные задачи, требующие напряжения критического ума. Однако английский мыслитель не имел в виду развитие индивидуальности, он лишь предлагал использовать знание индивидуальных особенностей ребенка для приведения его к социальному стандарту.

В противоположность деисту Дж. Локку теист Ж.-Ж. Руссо видел в человеке совершенное, божественно сконструированное создание с задатками не только физическими и умственными, но прежде всего чувственными и этическими. У естественного человека Ж.-Ж. Руссо находит совесть, милосердие, потребность саморазвития. Поэтому и задача педагога определялась философом не как наполнение ребенка определенным содержанием образования, а как раскрытие и развитие его природных задатков, что можно сравнить с проявлением фотографии или отмыванием изображения на холсте, когда из-под слоя пыли и поздних нанесений вдруг появляется изображение, которое можно освежить, уточнить, сделать более четким и ярким, но которое уже сформировано в общих чертах. Другая аналогия – взращивание сада (развитие божественно заложенных человеческих качеств) из тех растений, которые уже посажены (божественной милостью), следование изначально существующему плану, имманентно присущим

человеку природным свойствам. Вообще, как указывает в своей работе J. Brillaud, Ж.-Ж. Руссо в своих философских сочинениях неоднократно обращается к садовой тематике, но также предупреждает «садовников» о необходимости осторожно прикасаться к юным росткам [15, p. 9].

Ориентация педагогических концепций в категориях «настоящее – будущее». Этот вектор связан с ориентацией человека как цели и результата педагогического воздействия в культуре прошлого, настоящего или будущего.

Дж. Локк ориентирует педагогический процесс на поддержание существующего общества. Улучшение общества он видит в более тщательной подготовке членов этого общества посредством правильного воспитания и подготовки к более качественному социальному функционированию. Он стремится воспитать людей, подходящих для существующего общества. Ж.-Ж. Руссо же с помощью своей педагогической концепции хочет преобразовать современное общество, сделав общество годным для людей, а если это сложно или пока недостижимо, оградить детей от этого общества и воспитать их теми, кто создаст иное общество, общество равных и свободных граждан.

Гораздо позже эту идею воплотила американский антрополог, этнограф и социолог М. Мид в своей типологии культуры. Анализ культурно-исторического процесса и характера взаимодействия между живущими в обществе поколениями привел М. Мид к различению культуры трех типов: постфигуративной, кофигуративной и префигуративной [19]. В этом контексте Дж. Локк в своей педагогической системе воплощает постфигуративную культуру, в которой младшее поколение перенимает опыт старших. Ж.-Ж. Руссо ориентирован на префигуративную культуру, предполагая, что не только дети должны учиться у взрослых, но и взрослые должны учиться у детей, например естественности.

Понятие «префигуративная культура» тесным образом связано с тем, что исследователи понимают под префигуративными практиками [20; 21], понятием, которое определяет человеческую деятельность и развитие как совместные проекты социальных преобразований [22; 23]. Предложенная А. Stetsenko «трансформирующая позиция» может внести ясность в понимание префигуративности. Примером проявления префигуративности служит бразильский г. Сан-Паулу, в котором в 2015 г. возникло протестное движение против запланированного властями объединения школ. Через социальные сети учащиеся сотен школ смогли организовать такое образовательное пространство, где привычные дисциплины были заменены открытыми занятиями, на которых обсуждались актуальные политические и социальные вопросы. Формируя желаемую среду, учащиеся выступили агентами, трансформирующими действительность под себя и для себя, создав школу будущего в настоящем [24].

Заключение. Педагогические системы, разработанные Дж. Локком и Ж.-Ж. Руссо, являются прикладным аспектом их философии и основа-

ны на их философско-гуманистических, теологических, гносеологических и социально-философских взглядах. Интерес к этим педагогическим системам не угасает до сих пор. К анализу этих систем обращаются как российские, так и зарубежные исследователи. Созданные примерно в одно время и в рамках одного философского направления, эти педагогические системы демонстрируют существенные различия, которые обнаруживаются при сравнительном анализе на основании некоторых критериев. Исследование показало, что существенные различия проявляются при использовании в качестве критериев анализа таких категориальных пар, как «свобода – зависимость», «активность – пассивность», «чувство – разум», «природное (естественное) – социальное (искусственное)», «создание (наполнение) – проявление (обнаружение)» и «настоящее – будущее».

В своих педагогических построениях Дж. Локк пытается сделать человека годным для общества, послушным его правилам, подчеркивая зависимость от общества. При этом философ опирается на приоритет разума перед чувством, социального перед природным, создания (наполнения) перед проявлением (обнаружением) и, наконец, настоящего перед будущим. Ж.-Ж. Руссо же с помощью своей педагогической концепции хочет преобразовать современное общество, сделав общество годным для людей или оградить детей от этого общества, если это сложно или пока недостижимо. При этом философ иначе определяет приоритеты. Для него чувство важнее разума, природное важнее социального, свобода важнее зависимости, проявление (развитие) важнее создания (наполнения), а будущее важнее настоящего. Сравнительный анализ педагогических систем Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо может обогатить опыт педагогического конструирования в современных социокультурных условиях за счет использования критериев сравнительного анализа как векторов проектирования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Stetsenko A.** Radical-transformative agency: Continuities and contrasts with relational agency and implications for education // *Frontiers in Education*. 2019. Vol. 4, № 148. DOI: 10.3389/educ.2019.00148
2. **Thuy H. T. P.** John Locke's educational ideology with educational innovation in Vietnam today // *Journal of Advances in Education and Philosophy*. 2020. Vol. 4, № 9. P. 381–386. DOI: 10.36348/jaep.2020.v04i09.001
3. **Бокова Т. Н.** Анализ основных философско-педагогических концепций США в XX веке // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. 2013. № 2 (13). С. 110–114. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20843284>
4. **Остапенко А. А.** Куда мы ведём наших детей? Антропологические основания педагогических стратегий и тактик // *Школьные технологии*. 2019. № 1. С. 48–63. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37276373>
5. **Логинова М. П.** Основы образования в США и России: культурно-религиозный аспект // *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология*. 2019. № 54. С. 9–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42212402>

6. **Школкина И. Н.** Эпифизарная и гипофизарная системы образования: что происходит с миром и человеческой совестью? // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. 2016. № 2 (59). С. 30–41. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25436838>
7. **Паевская С. Л.** Образование как система и как процесс // *Экономика и управление: анализ тенденций и перспектив развития*. 2013. № 8. С. 51–59. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20814000>
8. **Садриева А. Н.** Педагогический трактат Дж. Локка «Мысли о воспитании» в контексте феноменологии становления субъекта Нового времени // *Историко-педагогический журнал*. 2016. № 1. С. 170–190. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25792472>
9. **Трофимова З. П.** Религия в философской и педагогической системе Джона Локка // *Гуманитарные и социальные науки*. 2012. № 5. С. 178–188. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20178792>
10. **Златопольская А. А.** «Естественная» и «гражданская» религия Ж.-Ж. Руссо в русской мысли начала XX века // *Вестник Русской христианской гуманитарной академии*. 2018. Т. 19, № 1. С. 264–273. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35424149>
11. **Хуторской А. В.** Естественное воспитание и обучение Ж.-Ж. Руссо // *Школьные технологии*. 2010. № 1. С. 75–83. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15565412>
12. **Crain W.** *Theories of Development: Concepts and Applications*. Sixth Edition. UK, USA: Pearson Education Limited, 2014. 433 p.
13. **Nazar H.** Locke and Rousseau on Educating for Freedom // *The Lockean Mind / ed. by J. Gordon-Roth & S. Weinberg*. Routledge Philosophical Minds. London, 2021. P. 406–415. DOI: 10.4324/9781315099675-52
14. **Androne M.** Notes on John Locke's views on education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 137. P. 74–79. DOI: 10/1016/j.sbspro.2014.05.255
15. **Brillaud J.** Beans and Melons: Rousseau's Vegetable Garden // *Neophilologus*. 2021. Vol. 105. P. 1–17. DOI: 10.1007/s11061-020-09658-2-cnh/
16. **Bhat S. A.** Educational Philosophy of Maria Montessori: A Coordination between the Teacher and Child // *IJAMSR*. 2021. Vol. 4, № 11. P. 11–22. DOI: 10.31426/ijamsr.2021.4.11.4913
17. **Локк Дж.** Мысли о воспитании / пер. А. Басистова. М.: Изд-во К. И. Тихомиров, 1904. 241 с.
18. **Руссо Ж.-Ж.** *Эмил, или О воспитании* // *Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1*. М.: Педагогика, 1981. 656 с.
19. **Мид М.** *Культура и мир детства* / пер. с англ. М.: Наука, 1988. 429 с.
20. **Gordon U.** Prefigurative politics between ethical practice and absent promise // *Political Studies*. 2018. Vol. 66, № 2. P. 521–537. DOI: 10.1177/0032321717722363
21. **Raekstad P.** Revolutionary practice and prefigurative politics: A clarification and defense // *Constellations*. 2018. Vol. 25, № 3. P. 359–372. DOI: 10.1111/1467-8675.12319
22. **Darley S.** Learning as a process of personal-social transformation: volunteering activity in health and social care charities // *Mind, Culture, and Activity*. 2018. Vol. 25, № 3. P. 199–215. DOI: 10.1080/10749039.2018.1476549
23. **Valladares L.** Scientific literacy and social transformation // *Science & Education*. 2021. Vol. 30. P. 557–587. DOI: 10.1007/s11191-021-00205-2
24. **Sales A. L. L. F., Vianna E., Fontes F. F. & Yasui S.** Prefigurative Brazilian ativismo through the lens of the transformative activist stance: renewing radical political imagination through “collectividual” agency // *Mind, Culture, and Activity*. 2020. Vol. 27, № 3. P. 277–291. DOI: 10.1080/10749039.2020.1740935

REFERENCES

1. Stetsenko A. Radical-transformative agency: Continuities and contrasts with relational agency and implications for education. *Frontiers in Education*, 2019, vol. 4, no. 148. DOI: <http://doi.org/10.3389/feduc.2019.00148>

2. Thuy H. T. P. John Locke's educational ideology with educational innovation in Vietnam today. *Journal of Advances in Education and Philosophy*, 2020, vol. 4, no. 9, pp. 381–386. DOI: 10.36348/jaep.2020.v04i09.001
3. Bokova T. N. Analysis of the main philosophical and pedagogical concepts of the USA in the XX century. *Bulletin of the Saratov University. New series. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2013, no. 2 (13), pp. 110–114. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20843284> (in Russian)
4. Ostapenko A. A. Where do we lead our children? Anthropological grounds, pedagogical strategies and tactics. *School Technologies*, 2019, no. 1, pp. 48–63. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37276373> (In Russian)
5. Loginova M. P. Foundations of education in the USA and Russia: cultural and religious perspectives. *St. Tikhon's University Review. Pedagogy. Psychology*, 2019, no. 54, pp. 9–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42212402> (In Russian)
6. Shkolkina I. N. Epiphyseal and pituitary education systems: what happens with the world and the human conscience? *Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology*, 2016, no. 2 (59), pp. 30–41. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25436838> (In Russian)
7. Paevskaya S. L. Education as a system and as a process. *Economics and Management: Analysis of Trends and Development Prospects*, 2013, no. 8, pp. 51–59. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20814000> (In Russian)
8. Sadrieva A. N. John Locke's pedagogical treatise "Some thoughts concerning education" in the context of phenomenology of subject formation in Modern Times. *Historical and Pedagogical Journal*, 2016, no. 1, pp. 170–190. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25792472> (In Russian)
9. Trofimova Z. P. Religion in the philosophical and pedagogical system of John Locke. *Humanities and Social Sciences*, 2012, no. 5, pp. 178–188. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20178792> (In Russian)
10. Zlatopolskaya A. A. The "natural" and "civil" religion of J.-J. Rousseau in the Russian thought in the early twentieth century. *Bulletin of the Russian Christian Academy for the Humanities*, 2018, no. 1 (19), pp. 264–273. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35424149> (In Russian)
11. Khutorskoi A. V. Natural education and training of J.-J. Rousseau. *School Technologies*, 2010, no. 1, pp. 75–83. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15565412> (In Russian)
12. Crain W. *Theories of Development: Concepts and Applications*. Sixth Edition. UK, USA: Pearson Education Limited, 2014, 433 p.
13. Nazar H. *Locke and Rousseau on Educating for Freedom*. The Lockean Mind. Ed. by J. Gordon-Roth, S. Weinberg. Routledge Philosophical Minds, London, 2021, pp. 406–415. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315099675-52>
14. Androne M. Notes on John Locke's views on education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 137, pp. 74–79. DOI: 10/1016/j.sbspro.2014.05.255
15. Brillaud J. Beans and Melons: Rousseau's Vegetable Garden. *Neophilologus*, 2021, vol. 105, pp. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11061-020-09658-2-cnh/>
16. Bhat S. A. Educational Philosophy of Maria Montessori: A Coordination between the Teacher and Child. *IJAMSR*, 2021, vol. 4 (11), pp. 11–22. DOI: <https://doi.org/10.31426/ijamsr.2021.4.11.4913>
17. Locke J. *Thoughts on educating*. Trans. by A. Basistov. Moscow: Publishing house of K. I. Tikhomirov, 1904, 241 p. (In Russian)
18. Rousseau J.-J. *Emil or On education. Pedagogical essays*: in 2 vol., vol. 1. Moscow: Pedagogika Publ., 1981, 656 p. (In Russian)
19. Mead M. *Culture and world of childhood*. Moscow: Nauka Publ., 1988, 429 p. (In Russian)
20. Gordon U. Prefigurative politics between ethical practice and absent promise. *Political Studies*, 2018, vol. 66 (2), pp. 521–537. DOI: <https://doi.org/10.1177/0032321717722363>
21. Raekstad P. Revolutionary practice and prefigurative politics: A clarification and defense. *Constellations*, 2018, vol. 25 (3), pp. 359–372. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8675.12319>

22. Darley S. Learning as a process of personal-social transformation: volunteering activity in health and social care charities. *Mind, Culture, and Activity*, 2018, vol. 25 (3), pp. 199–215. DOI: <https://doi.org/10.1080/10749039.2018.1476549>
23. Valladares L. Scientific literacy and social transformation. *Science & Education*, 2021, vol. 30, pp. 557–587. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00205-2>
24. Sales A. L. L. F., Vianna E., Fontes F. F. & Yasui S. Prefigurative Brazilian ativismo through the lens of the transformative activist stance: renewing radical political imagination through “collective” agency. *Mind, Culture, and Activity*, 2020, vol. 27 (3), pp. 277–291. DOI: [10.1080/10749039.2020.1740935](https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1740935)

Информация об авторах

Н. Б. Мельник, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры истории философии, философской антропологии, эстетики и теории культуры, Уральский федеральный университет, eco_nataly@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1032-5047> (620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19).

О. Л. Кочева, директор Центра иностранных языков Института по переподготовке и повышению квалификации, Уральский федеральный университет, kochevaolga@list.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8239-3626> (620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19).

Information about authors

Natalia B. Melnik, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of History, Philosophy, Philosophical Anthropology, Aesthetics and Theory of Culture, Ural Federal University, eco_nataly@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1032-5047> (19, Mira str., Ekaterinburg, 620002).

Olga L. Kocheva, Director of the Centre for Foreign Languages at the Institute of Retraining and Advanced Training, Ural Federal University, kochevaolga@list.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8239-3626> (19, Mira str., Ekaterinburg, 620002).

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: All authors have made an equivalent contribution to the preparation of the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare that there is no conflict of interest.

Поступила: 10.02.2022

Received: February 10, 2022

Одобрена после рецензирования: 04.03.2022

Approved after review: March 04, 2022

Принята к публикации: 10.04.2022

Accepted for publication: April 10, 2022