С.Г. НОВИКОВ
(Волгоград)

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ХАРАКТЕРА ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Утверждается, что цивилизации в неодинаковой степени открыты инновационным поискам, масштабность и интенсивность которых обусловливается их социокультурными характеристиками. В наибольшей степени предпосылки к инновационной деятельности в сфере образования создаются в цивилизациях частнособственнического типа (в том числе в Западной Европе), поскольку там сформирована педагогическая культура, имеющая традицию продуцирования инноваций.

Ключевые слова: *инновационное общество, инновации в образовании, традиционное образование, социокультурный организм, частнособственнические отношения, отношения «власть – собственность».*

На изломе XX–XXI вв. на Земле происходит «тихая революция», которая по своим последствиям может оказаться гораздо более значимой для планетарного сообщества, нежели знаменитые социальные катаклизмы прошлого (Великая французская революция XVIII в. или Великая русская революция XX в.). Мы имеем в виду переход человечества на стадию, именуемую в науке обществом знания, или же *инновационным обществом*. Последний термин фиксирует тот факт, что на данной ступени социокультурной динамики инновации начинают пронизывать *все* сферы человеческой деятельности. Конечно, изобретения и новшества и ранее внедрялись в жизнь, однако нельзя не признать, что сегодня «изменилось не только количество этих изобретений и скорость их появления, но и их *качество*, сама их *суть*» [17, с. 9].

Разумеется, транзиция к инновационному обществу не осуществится, если не будет сформирован ее *субъект*. Его отличительной чертой является «интерес к новому, к неожиданным сочетаниям разных точек зрения», обладание не культурой узкой специализации, но культурой «пересечения демаркационных границ», позволяющей индивиду переносить «знания из одной области в другую, обходя “таможенные посты” регуляций, “сторожевые башни” догматов и “противотанковые ежи” стереотипов» [13, с. 23]. Этот субъект преодолевает то, что авторы доклада Римскому клубу «Нет пределов обучению» назвали «человеческим разрывом» (расхождением между все возрастающей сложностью мира и способностью людей справиться с ней) [18]. Понятно, что таковой субъект может возникнуть в результате не «запаздывающего», а «предвосхищающего» образования, которое не адаптирует человека к уже произошедшему, но ведет его в ногу со временем [Там же].

Все вышесказанное убеждает нас в том, что обучение и воспитание сегодня не могут ограничиваться применением педагогических технологий, существовавших тысячелетиями в традиционном обществе (обращенном в прошлое, находившем там все лучшие образцы и потому занимавшемся копированием опыта предков). Ныне использование в процессе целенаправленной социализации лишь традиционных технологий выглядит явно архаичным не только потому, что они нацеливают преимущественно на воспроизводство *уже добытого*, *готового* знания, на освоение *ранее открытых* истин. Такие технологии не позволяют повысить *эффективность* образования, сделать его инкубатором по формированию личностей, способных не просто жить в стремительно меняющемся мире, в котором «возрастают нагрузки на интеллект, психику, физиологию», но и «опознавать и постигать скоропись нестандартных обстоятельств, поддерживать активный интеллектуальный, творческий статус» [7, с. 28]. Для пестования подобных субъектов, как показывают исследования ученых (В.М. Полонский, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, Н.Р. Юсуфбекова и др.), необходимо выйти за рамки привычного разделения педагогической деятельности на науку и практику, открыть дорогу инновационным поискам учителей, сделать научные исследования нормой педагогической практики.

© Новиков С.Г., 2018

Однако ретроспективный взгляд на всемирный историко-педагогический процесс обнаруживает, что далеко не все общества в одинаковой степени открыты инновациям в сфере целенаправленной социализации детей и молодежи. Так, образование на Востоке тысячелетиями отличалось значительной консервативностью, чего нельзя сказать о западноевропейском образовании. Данный факт, разумеется, неслучаен. Причины различного отношения к инновациям в неевропейских и западном обществах кроются в их *социокультурных особенностях*.

Как показывает анализ исторической эмпирики, социумы на Востоке структурировались отношениями «власть – собственность», а на Западе – отношениями частной собственности, что оказало колоссальное влияние на все сферы жизни, включая образование. Так, в первом типе обществ собственность была лишь функцией власти, что лишало человека возможности быть независимым от государства, сужало до крайности поле его личной автономии, делало сторонником консервативной стабильности. В частнособственническом же обществе индивид, наоборот, получал возможность для инициативы, свободного выбора жизненной стратегии, приобретал стремление «обойти конкурента на повороте». Соответственно, названные черты ментальности, хранимые ею системы ценностей воспроизводились в процессе как формально-организованного, так и неформального образования [8].

Наше утверждение о консервативной природе традиционного образования на Востоке не означает, что неевропейские социокультурные структуры вовсе не знают новшеств. Как известно, именно в Азии (в Месопотамии и в долине Нила) родился такой институт, как школа (неизвестный или не получавший в течение долгого времени развития в других частях планеты) [14]. Именно на арабском Востоке в VII–X вв. отбирается, бережно хранится и транслируется античное наследие, знание древних цивилизаций Благодатного Полумесяца и Индостана. Причем именно Восток (особенно исламский и восточноазиатский его регионы) первенствовал в эпоху раннего и зрелого Средневековья в интеллектуальном и технологическом отношении.

Однако следует признать, что степень радикализма инноваций была на Востоке значительно ниже, чем на Западе. Неслучайно именно западноевропейское образование подарило человечеству такие феномены, как университет, соединение *экспериментальной* науки с образовательным процессом и пр. Выражаясь словами А.С. Ахиезера, «шаг новизны» в западноевропейской системе целенаправленной социализации был значительно шире. У западного педагога «величина допустимых новшеств» [1, с. 564], превышение которой создавало дискомфорт у участников образовательного процесса и провоцировало их на отторжение предлагаемого, неизменно оказывалась большей, нежели у его восточного коллеги.

Можно утверждать, что уровень открытости западноевропейского образования инновациям, частота их продуцирования в образовательном пространстве напрямую связаны с развитием на Западе частнособственнических отношений. Так, после резкого сокращения их масштаба в V в. н.э. (с обрушением здания античной цивилизации) произошло сжатие на долгие столетия пространства образовательных инноваций. И наоборот, развитие товарно-денежных отношений и усиление позиций частного собственника в эпоху Высокого Средневековья сопровождались поисками в сфере производства интеллектуального продукта и образования.

Нельзя не обратить внимание на то, что центром продуцирования технолого-экономических и образовательных технологий в Европе во времена Античности, Средневековья и Возрождения была Италия, являвшаяся также центром частнособственнической активности. Именно здесь еще в эпоху Римской империи, с одной стороны, начал широко применяться пуццолановый цемент, производимый из вулканического пепла, был изобретен бетон, созданы почтовые станции, располагавшиеся на равных промежутках вдоль дорог, хитроумная система водоснабжения, с другой – возникло римское право, легшее в основу европейской правовой культуры, получили широкое развитие школы, библиотеки, мастерские по переписке книг и пр. [16]. В этой же частнособственнической социокультурной структуре возникает «схема “круга наук”», “круга образованности”, “обычного / общераспространенного образования”, enkyklios paideia» [14, с. 471], которую можно рассматривать в качестве инновации, поскольку она способствовала дрейфу традиционного интерсубъектного ученичества в сторону такого института, как школа.

Ситуация повторилась в эпоху Ренессанса, когда Италия вновь оказалась в центре обще-

западноевропейской трансформации в сторону *модерного* общества и культуры. И опять-таки здесь самая *на тот момент* передовая частнособственническая структура породила множество инноваций в области образования. На смену средневековому канону образованности в виде семи свободных искусств приходит новая образовательная программа – studia humanitatis, включившая в себя историю, моральную философию, педагогику, поэзию, мифологию, греческий язык и пр. Ее проповедники и проводники – гуманисты – предложили еще одну важнейшую педагогическую инновацию – отказ от акцента на наказание в обучении и воспитании в пользу примера учителя, добровольности, сознательного выбора учеником овладения знаниями.

Тогда же здесь возникает инновационная модель своего рода научно-образовательного комплекса, в котором соединилось *светское* (само)образование с *научными* штудиями (флорентийская Платоновская академия, академии в Неаполе и Риме). Данная инновационная форма самоорганизации интеллектуалов занималась и производством, и распространением гуманистических знаний. В отличие от университета, академия была не корпорацией, но добровольным союзом людей, жаждущих знания, наслаждающихся самим процессом его поиска, деятельностным самоусовершенствованием. Нелишним будет заметить, что на Востоке, сохранявшем свою властнособственническую природу, ничего подобного по масштабам в образовании не наблюдалось вовсе.

Инновации в образовательном пространстве западноевропейского социокультурного организма являлись продуктом деятельности *свободного* субъекта, бывшего, в свою очередь, порождением этого организма. Именно природа последнего обеспечивала человеку Запада благодаря институту частой собственности независимость от властных «благодетелей и распорядителей», свободу вступления в любые горизонтальные связи без оглядки на властей предержащих [11, с. 176]. Только такой субъект мог создать «Дом счастья», имевший целью воспитание гармонично развитой личности, соединяющей в себе высокие интеллектуальные, нравственные и физические качества (Витторино да Фельтре). И только ему могла прийти в голову идея рассматривать свободу как обязательное условие нравственного совершенствования личности (Аламанно Ринуччини «Диалог о свободе»).

Продуцирование инноваций в западноевропейском образовании активизировалось в Новое время, когда частнособственнический социокультурный организм смог в полной мере проявить свои потенции. Именно тогда, например, возникает новая, инновационная, модель высшей школы. На место *средневековому* университету, *замкнутой* корпорации, приходит *открытый обществу* университет Наполеона и Гумбольдта. Первая модель предполагала патронаж государства над высшим образованием, выведение науки в значительной степени *за* пределы университета, который превращался в центр *профессиональной* подготовки чиновников и преподавателей [3]. Вторая зиждилась на принципах *единства* преподавания и исследования, академической *свободы*, финансирования со стороны государства [9]. В основу гумбольдтовской модели университета легла «концепция знания-науки», отвергавшая неверифицируемые истины. Соответственно, ее создатели переносили акценты в результатах образования «с общей эрудиции выпускников университетов» на «владение ими специфическим научным методом» [12, с. 144]. В конечном итоге уже на рубеже XIX–XX вв. из гумбольтовской модели выделились относительно самостоятельные ее варианты – массовый и научно-исследовательский университеты.

Активные инновационные процессы происходили в западноевропейском образовании эпохи модерна (XVI–XX вв.) и на уровне начального и общего образования, распространяясь на целевой, содержательный и процессуальный его компоненты. Противоположная картина наблюдалась в неевропейских обществах Евразии доколониальной эпохи. Восток, имевший более глубокие цивилизационные корни и оказывавший некогда на Запад мощное культурное влияние (Ex oriente lux, т. е. «Свет с Востока», говорили древние римляне), оказался не в силах *самостоятельно* вырваться из тенет консервативной стабильности. Особенно ярко этот факт обнаруживается на примере Китая. Цивилизация, ставшая родиной фарфора, компаса, бумаги, пороха, механических часов и даже книгопечатания, превосходившая Запад в начале II тысячелетия по уровню экономического развития в три раза, оказалась к исходу XIX в. его полуколонией [6]. Виной тому в значительной мере была властнособственническая природа социума, блокировавшая технолого-экономические потенции. Очень точно на этот счет заметил У. Мак-Нил:

«При милостивом дозволении властей технический прогресс и расширение производства переживали ослепительный взлет; стоило правительству изменить свою политику, как верфи и доменные печи пришли в упадок столь же стремительно, как возникли соответственно в XI и XII вв.» [5, с. 71]. Консервативная стабильность выродилась в ксенофобию, политику «закрытых дверей», высокомерное игнорирование инокультурного опыта и плодов иноземного образования. Свою роль в отставании Китая сыграла и традиционная конфуцианская система целенаправленной социализации, не принимавшая никаких новаторских идей. Своей задачей конфуцианство, как писал это еще М. Вебер, имело не покорение окружающего мира при помощи знаний, а *приспособление* к нему с их помощью [2]. И даже после того как стало очевидным бедственное положение Китая перед лицом «европейских варваров», местные консерваторы не желали подвергнуть «инновационным экспериментам» традиционную систему образования. Вот как пишет об этом современный китайский автор: «допуская заимствование паровых судов и современного огнестрельного оружия», консерваторы полагали, что «следовало сохранять верность конфуцианскому учению. Идеи консерваторов вдохновили более поздние философские идеологические доктрины: “Китайское учение – основное; западное учение – прикладное”» [15, с. 170]. Таким образом, одна из древнейших систем целенаправленной социализации (образование выделилось в Китае в самостоятельную сферу жизнедеятельности в XII–III вв. до н.э. [10]) стала к XIX в. не мотором развития, а его тормозом.

Влияние социокультурной специфики на отношение к инновациям в образовании становится особенно очевидным тем китайским ученым и педагогам, кто глубоко познакомился с западной системой образования. Одна из них пишет, характеризуя последнее: «Даже те, кто не достиг… совершенства, – рядовые учителя в обычных школах – оцениваются и вознаграждаются за свои *свежие* идеи, содержательные вопросы и ответы, *новаторские решения* проблем и нередко просто за любые формы самовыражения (курсив наш. – *С.Н.*)» [4, с. 67]).

Неудивительно, что ныне, уже в рамках единого культурно-политического пространства Евросоюза, принимаются программы инновационного развития Запада. Так, в 2006 г. было принято соглашение «Знания в практику: широко обоснованная инновационная стратегия для ЕС», предполагающее, в частности, определение для инноваций «новых областей действия», реализацию стратегии стимулирования создания и предложения на рынок новых инновационных продуктов и услуг [20]. А 2009-й год и вовсе был провозглашен Годом творчества и инноваций. В странах Евросоюза ныне реализуются инновационные программы LifeLong learning Programme (LLL («Обучение в течение жизни»)), «Леонардо да Винчи» (Leonardo) и «Эразм» (Erasmus+), «Всемирная инициатива CDIO» (Conceive (Планировать), Design (Проектировать), Implement (Производить), Operate (Применять)) и пр. Таким образом, потенциал инновационности, «генетически» передающийся социокультурным организмом, продолжает проявлять себя уже в эпоху постмодерна.

Резюмируем сказанное. Во-первых, инновационные процессы в современном мировом образовании вызываются вступлением человечества на новый виток развития – на стадию инновационного (постиндустриального, информационного) общества. Во-вторых, различные цивилизации в неодинаковой степени открыты инновационным поискам, масштабность и интенсивность которых обусловливаются их социокультурными характеристиками. В-третьих, педагоги Запада (в том числе Западной Европы) в гораздо большей степени, нежели педагоги Востока, открыты инновациям в сфере образования, поскольку они являются носителями соответствующей педагогической культуры (имеющей традицию продуцирования инноваций и выступающей, в свою очередь, продуктом частнособственнической природы социокультурного организма).

Список литературы

1. Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта (Социокультурная динамика России): в 2 т. Новосибирск: Сиб. хронограф, 1997–1998. Т. 2.

2. Вебер М. Хозяйственная этика мировых религий: Опыты сравнительной социологии религии. Конфуцианство и даосизм. СПб.: Владимир Даль, 2017.

3. Куренной В. Философия и история высшего образования [Электронный ресурс]. URL: https://postnauka.ru/lectures/17622 (дата обращения: 18.12.2017).

4. Ли Цзинь. Культурные основы обучения: Восток и Запад / пер. с англ. А. Апполонова, Т. Котельниковой; под науч. ред. С. Филоновича; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2015.

5. Мак-Нил У. В погоне за мощью. Технология, вооруженная сила и общество в XI–XX веках. М.: Изд. дом «Территория будущего», 2008.

6. Мельянцев В.А. Восток и Запад во втором тысячелетии: экономика, история и современность. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996.

7. Неклесса А.И. Прыжок лягушки. Кризис мировидения. М.: Комиссия по социокультурным проблемам глобализации, 2012.

8. Новиков С.Г. Воспитание рабочей молодежи в условиях форсированной модернизации России (1917–1930-е годы). Волгоград: Перемена, 2005.

9. Ростиславлева Н. Гумбольдт и создание Берлинского университета [Электронный ресурс]. URL: https://postnauka.ru/video/31198 (дата обращения: 23.12.2017).

10. Рысакова П.И. Социокультурная специфика традиционной китайской системы образования // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2008. № 1(9). С. 97–106.

11. Стариков Е.Н. Общество-казарма от фараонов до наших дней. Новосибирск: Сиб. хронограф, 1996.

12. Строгецкая Е.В. Динамика институциональной модели университета в условиях социокультурных изменений // Вестник С.-Петерб. гос. ун-та. Сер. 12: Психология. Социология. Педагогика. 2015. № 3. С. 142–150.

13. Супрун В.И. Инновационный человек и инновационное общество // Инновационный человек и инновационное общество / под ред. В.И. Супруна. Новосибирск: ФСПИ «Тренды», 2012. С. 17–35.

14. Учитель и ученик: становление интерсубъектных отношений в истории педагогики Востока и Запада (Древность и Средневековье): кол. моногр. / под ред. Н.Б. Баранниковой и В.Г. Безрогова. М.: ИТИП РАО, 2013.

15. Чжоу Сыинь. Консерватизм в Китае конца XIX в.: модернизация конфуцианства // Вопр. философии. 2010. № 8. С. 167–174.

16. Югай Т.А. Инновационная культура Италии от античности до современности // Статистика и экономика. 2012. № 6. С. 85–90.

17. Юрченко В.А. Инновационное общество как стратегия и цель // Инновационный человек и инновационное общество / под ред. В.И. Супруна. Новосибирск: ФСПИ «Тренды», 2012. С. 9–16.

18. Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M. No Limits to Learning. Bridging the Human Gap: a report to the Club of Roma. Oxford (UK), 1979.

19. Drucker P.F. Post-capitalist society. New York: Harper Business, 1994.

20. Putting Knowledge into Practice: A Broad-based Innovation Strategy for the EU. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM(2006) 502 final. Brussels: Commission for the European Communities, 2006.

* * *

1. Ahiezer A.S. Rossija: kritika istoricheskogo opyta (Sociokul'turnaja dinamika Rossii): v 2 t. Novosibirsk: Sib. hronograf, 1997–1998. T. 2.

2. Veber M. Hozjajstvennaja jetika mirovyh religij: Opyty sravnitel'noj sociologii religii. Konfucianstvo i daosizm. SPb.: Vladimir Dal', 2017.

3. Kurennoj V. Filosofija i istorija vysshego obrazovanija [Jelektronnyj resurs]. URL: https://postnauka.ru/lectures/17622 (data obrashhenija: 18.12.2017).

4. Li Czin'. Kul'turnye osnovy obuchenija: Vostok i Zapad / per. s angl. A. Appolonova, T. Kotel'nikovoj; pod nauch. red. S. Filonovicha; Nac. issled. un-t «Vysshaja shkola jekonomiki». M.: Izd. Dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2015.

5. Mak-Nil U. V pogone za moshh'ju. Tehnologija, vooruzhennaja sila i obshhestvo v XI–XX vekah. M.: Izd. dom «Territorija budushhego», 2008.

6. Mel'jancev V.A. Vostok i Zapad vo vtorom tysjacheletii: jekonomika, istorija i sovremennost'. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1996.

7. Neklessa A.I. Pryzhok ljagushki. Krizis mirovidenija. M.: Komissija po sociokul'turnym problemam globalizacii, 2012.

8. Novikov S.G. Vospitanie rabochej molodezhi v uslovijah forsirovannoj modernizacii Rossii (1917–1930-e gody). Volgograd: Peremena, 2005.

9. Rostislavleva N. Gumbol'dt i sozdanie Berlinskogo universiteta [Jelektronnyj resurs]. URL: https://postnauka.ru/video/31198 (data obrashhenija: 23.12.2017).

10. Rysakova P.I. Sociokul'turnaja specifika tradicionnoj kitajskoj sistemy obrazovanija // Vestnik Russkoj hristianskoj gumanitarnoj akademii. 2008. № 1(9). S. 97–106.

11. Starikov E.N. Obshhestvo-kazarma ot faraonov do nashih dnej. Novosibirsk: Sib. hronograf, 1996.

12. Strogeckaja E.V. Dinamika institucional'noj modeli universiteta v uslovijah sociokul'turnyh izmenenij // Vestnik S.-Peterb. gos. un-ta. Ser. 12: Psihologija. Sociologija. Pedagogika. 2015. № 3. S. 142–150.

13. Suprun V.I. Innovacionnyj chelovek i innovacionnoe obshhestvo // Innovacionnyj chelovek i innovacionnoe obshhestvo / pod red. V.I. Supruna. Novosibirsk: FSPI «Trendy», 2012. S. 17–35.

14. Uchitel' i uchenik: stanovlenie intersub#ektnyh otnoshenij v istorii pedagogiki Vostoka i Zapada (Drevnost' i Srednevekov'e): kol. monogr. / pod red. N.B. Barannikovoj i V.G. Bezrogova. M.: ITIP RAO, 2013.

15. Chzhou Syin'. Konservatizm v Kitae konca XIX v.: modernizacija konfucianstva // Vopr. filosofii. 2010. № 8. S. 167–174.

16. Jugaj T.A. Innovacionnaja kul'tura Italii ot antichnosti do sovremennosti // Statistika i jekonomika. 2012. № 6. S. 85–90.

17. Jurchenko V.A. Innovacionnoe obshhestvo kak strategija i cel' // Innovacionnyj chelovek i innovacionnoe obshhestvo / pod red. V.I. Supruna. Novosibirsk: FSPI «Trendy», 2012. S. 9–16.

Sociocultural grounds for the innovative nature of Western European education

It is proved that civilizations are different in the degree of openness to innovative search, the scale and intensity of which are determined by their sociocultural characteristics. The preconditions for innovations in the field of education are mostly created in the civilizations of the private-property type (including in Western Europe), since the pedagogical culture with the tradition of innovationproductionis developed there.

Key words: *innovative society, innovations in education, traditional education, sociocultural organism, private-property relations, relations "power – property".*

(Статья поступила в редакцию 26.01.2018)

Д.В. ЕНЫГИН
(Москва)

ФИЛОСОФСКИЕ ИСТОКИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются подходы различных философов, идеи которых стали основой теории мультикультурного образования. Определяется специфика развития мультикультурализма как педагогической категории.

Ключевые слова: *мультикультурное образование, философские основы образования, мультикультурная образовательная среда, иноязычная профессиональная подготовка.*

Темпы развития современного общества требуют быстрых и качественных изменений в системе образования. Ряд цивилизационных процессов в социуме, усилившиеся межэтнические конфликты, повсеместные призывы к мирному сосуществованию на планете определяют необходимость в особом акценте системы образования на развитии мультикультурных умений и межкультурной компетенции студентов для их дальнейшей гармоничной и продуктивной жизни и профессиональной деятельности в многонациональной среде. Это, в свою очередь, актуализирует комплексное изучение мультикультурного образования с точки зрения не только истории, методологии и отдельных методик, но и философии образования.

Исследуя философские истоки мультикультурного образования, следует отметить, что явным ориентиром в данном аспекте стали идеи позитивизма и социал-реконструктивизма, прагматизма, а также философия мультикультурализма. Последняя и оказалась фундаментом мультикультурного образования.

Позитивизм как философское направление возник в 30-е гг. XIX в. Философы-позитивисты тех времен видели описание как основу любой науки в противовес бытующей в тот момент парадигме объяснения явлений жизни. Как и было принято в те времена, любой ученый был не просто философом, но и в некой мере педагогом, именно поэтому позитивизм очень быстро интегрировался в педагогическую мысль того времени. Так, великий ученый-философ-педагог Герберт Спенсер разработал педагогическую основу философии образования в духе позитивизма – трактат «Воспитание умственное, нравственное и физическое» [7]. И идеи, которые были заложены в этом произведении, актуальны до сих пор. Ученый выступал за то, что знания должны быть полезными и обязаны соответствовать видам человеческой деятельности, к которым он отнес самосохранение, добывание средств к существованию, сохранение рода и воспитание потомства, социальную деятельность (первые отголоски идей мультикультурного образования, т. к. Спенсер выступал за свободу человека в социуме), организацию разумной деятельности в часы досуга. Именно эти виды деятельности легли в основу критериев отбора содержания образования. Ученый считал, что идеальным будет то общество, в котором во главе угла будет стоять свобода личности во всех ее проявлениях. Исходя из этого, можно сделать вывод, что фундаментальными для философо-педагогической системы Г. Спенсера стали идеи индивидуалистической концепции утилитаризма, в основе которой лежит личная выгода индивида, и концепция глобальной эволюции, ставящая

© Еныгин Д.В., 2018