

УДК 37.022

ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: КЛЮЧЕВЫЕ ПОНЯТИЯ И МОДЕЛИ

И.С. Крестинский

Тверской государственной университет

Рассматриваются континентальная и англосаксонская модели образования на основе анализа дихотомий, результатом разграничения которых определяется специфическое наполнение обозначенных моделей. Кратко освещается место России в системе предложенных оппозиций.

Ключевые слова: *континентальная модель, англосаксонская модель, прагматизм, эссенциализм, массовость образования, элитарность образования, технократизм, традиционализм, гуманизм.*

Анализ истории образования с современных позиций показывает, что это борьба и сосуществование разных традиций, что в основе его развития лежала и лежит конкурентная борьба между определенными установками разного генезиса. Это были воззрения, результирующие из доминировавших представлений о природе человека (философских, религиозных, научных); из особенностей признанных традиций и свойств социально-исторического конструкта с определенными идеологическими требованиями; из волюнтаристских и бюрократических представлений людей, ответственных за образование и воспитание; даже зачастую из финансовых возможностей государств и образовательных учреждений, организующих процесс образования. Переплетаясь в разных комбинациях, такие установки определяли и определяют то, как учат и воспитывают.

На наш взгляд, можно составить следующий перечень оппозиций, борьба между которыми определяла и/или порождала (также: определяет и/или порождает) специфические подходы к организации процесса обучения и воспитания: 1) эссенциализм vs. прагматизм (или фундаментальность vs. прикладной характер образования, или знания vs. навыки, или распредмечивание культурных объектов (изучение заданных образцов) vs. опредмечивание культурных объектов (создание своих оригинальных образцов); 2) эгалитаризм vs. Элитаризм; 3) технократизм vs. традиционализм vs. Гуманизм; 4) субъект-объектные отношения vs. субъект-субъектные отношения, или авторитаризм vs. Гуманизм; 5) образование в патерналистских обществах vs. образование в гражданских обществах; 6) индивидуализм vs. коллективизм; 7) инструктивизм vs. конструктивизм; 8) ранняя специализация в образовании vs. сквозной эссенциализм; 9) биогенетический vs. социогенетический vs. персоногенетический подходы к соотношению между обучением и развитием; 10) когнитивизм vs. бихевиоризм vs.

деятельностный подход; 11) ориентация на внутренний мотив vs. внешний мотив у обучаемых; 12) бюрократизм и формализм vs. сущностность и научность; 13) форма vs. Содержание; 14) лекция vs. семинар как отражение разных моделей.

Рассмотрим смысл некоторых из данных оппозиций на примере сопоставления существующих образовательных традиций – англосаксонской и континентальной. Предварительно заметим следующее:

А. Выше приведены не все возможные оппозиции, определявшие и определяющие развитие образования.

Б. Не все обозначенные признаки могут быть применены для сопоставления обозначенных традиций. Отдельный признак может быть присущ как одной, так и другой традиции в зависимости от большого множества факторов. Некоторые характеристики, которые сложно приписать какой-либо традиции, будут описаны отдельно.

В. Названные традиции не статичны. В особенности в последние пятьдесят лет континентальная традиция подвержена сильной трансформации. Суть изменений – заимствование эффективных образцов и подходов из англосаксонской традиции как более жесткой и прагматичной и их инкорпорирование в собственную образовательную среду, особенно применительно к высшему образованию.

Г. Англосаксонская и континентальная традиции представлены во многих странах. Страны, с точки зрения особенностей социально-исторического конструкта, отличаются друг от друга в большой степени. Поэтому обозначенные традиции будут в различных странах иметь свои особенности, иногда очень самобытные. В нашей статье при анализе континентальной модели мы будем иметь в виду в первую очередь Германию и исторически значимую прусскую модель, при разборе англосаксонской традиции – США.

Д. Говоря о моделях, следует различать науку и образование. В статье дихотомия анализируется применительно к образованию.

Е. Многие из обозначенных дихотомий достойны отдельных подробных обзоров с приведением наглядных примеров их действительности.

Англосаксонскую модель образования (США, Великобритания, социокультурные страны-сателлиты) характеризуют следующие системные признаки.

Во-первых, *прагматизм (как философская доктрина, ключевые имена: Ч.С. Пирс, Дж. Дьюи)* [5; 6], прикладной характер образования, навыки. Распредмечивание (освоение) культурных объектов [2] и абстракций имеет смысл: а – только через практику; б – на основе внутреннего мотива; в – в случае использования полученных при этом ЗУН для последующего опредмечивания культурных объектов (создание своих оригинальных образцов). Другое логическое заключение из приведенной формулировки – не нужно учить тому, что не потребуется

обучаемому, или тому, что неактуально в современном мире, неадекватно существующему социально-историческому конструкту.

На основе данной концепции формулируются обоснования, например, для таких системообразующих признаков в англосаксонском высшем образовании, как узкая специализация во многих областях знаний с самого начала обучения, отсутствие общеобразовательных предметов в вузе, отсюда – более короткий бакалавриат, большое количество практик.

Во-вторых, прагматизм как доктрина в философии и образовании, на наш взгляд, соотносится с *кальвинизмом*, лежащим в основе американской модели капитализма и североамериканского социально-исторического конструкта. Кальвинизм предполагает разделение людей на избранных и отверженных Богом, и задача человека – показать на протяжении всей своей жизни, что он родился избранным. В данной доктрине отсутствует понятие отпущения греха, связь с Богом осуществляется напрямую и верующий ответственен лично перед Богом, перед собой и перед социумом за свои проступки [5–7].

Эта система мировоззрения способствовала формированию индивидуализированной ответственности, особой системы добродетелей и внутренних запретов. Например, исторические кодексы студенческой чести в американских университетах напрямую запрещают списывать, подсматривать и подсказывать, так как грех списывания не будет прощен и станет прямым нарушением принципа индивидуализированной морали и ответственности. Кальвинистскими установками объясняется англосаксонское понимание образования как услуги, за которую нужно платить, так как то, что в сфере деловых взаимоотношений не имеет цены, не имеет ценности. Кальвинистскими взглядами объясняются прямота, откровенность, запрет двуличия и здоровый цинизм в коммуникации между людьми, то есть отсутствие византийства.

В-третьих, данное разделение людей – применительно к образованию – обосновывает необходимость его разделения на *массовое/эгалитарное и элитарное* – на образование для тех, кому дано (интеллектуально, материально в качестве наследства), кто хочет учиться, кто трудолюбив и/или талантлив, и для тех, кому не дано, кто не хочет учиться, кто ленив, иначе говоря, для тех, кого в первую очередь нужно социализировать под соблюдение определенных правил общественного поведения и кому нужно организовать времяпрепровождение в возрасте, не пригодном для трудовой деятельности. Отсюда следует, что официально признается и объявляется, что какие-то школы и вузы посредственные, а другие – самые лучшие. Данный постулат у большинства не вызывает раздражения, а является частью социального конструкта, который признается большинством членов общества.

В-четвертых, прагматизм и кальвинизм соотносятся с *технократической педагогической парадигмой*, с одной из четырех основных образовательных парадигм. Технократический подход к организации образования, предполагает: а) поиск наиболее короткого и эффективного пути по достижению результата, т.е. (для системы элитарного образования) обязательный сортинг, на биологическом языке – искусственный отбор, поиск лучших, сильнейших, внутренне мотивированных, наиболее психологически и нейрофизиологически подходящих, адаптированных, способных применительно к реализации поставленных задач; б) при этом важна (для массового и частично элитарного образования) ориентация на практику, практическое использование получаемых знаний, умений и навыков, согласно постулату «Практика – критерий истинности». При этом методики могут быть различными – от репродуктивных до интерактивных, от инструктористских до конструктивистских, но, самое главное, эффективными. (Поясним, что в широком смысле под термином «конструктивизм» в современной философии понимается тесно связанная с теорией самоорганизации концепция познания, утверждающая, что любое знание конструируется познающим субъектом, неотделимо от него [4, с. 429].)

Данный подход в системе элитарного образования не исключает, а часто предполагает реализацию постулата о том, что учиться должно быть сложно, знания, умения, навыки, компетенции могут или должны обретаться на основе большого интеллектуального напряжения, благодаря которому реализуется тезис об обучении на повышенном уровне сложности, в итоге приводящему к развитию, к более быстрому прогрессу, подготавливающему к сложностям и к конкурентной борьбе в жизни.

Прокомментируем утверждение, что в определенных приложениях технократизм может не исключать гуманистического подхода в обучении. Технократизм предполагает учет индивидуальной изменчивости личности, так как, только выявляя индивидуальные особенности обучаемых, можно эффективно построить процесс обучения и проводить дифференциацию обучаемых по каким-либо критериям. Например, применительно к высшему образованию технократический подход предполагает обязательный отсев студентов, которые не справляются с программой по тем или иным причинам (отсутствует внутренняя мотивация, отсутствуют соответствующие способности и т. п.). В этой связи мы утверждаем, что отчислять гуманно, а не гуманно по отношению к личности студента оставлять его изучать то, что он не хочет или не может постигать, тем самым потворствуя имитации учебной деятельности. Если система «тянет» студента, то этот признак является организационно-бюрократической особенностью системы, но никак не педагогической.

В-пятых, вся система (в особенности элитарного образования) строится на основе *ориентации на внутренний мотив* обучающегося. Упрощенно говоря, внутренний мотив – это собственный познавательный интерес личности в области какого-либо предмета. Система внешней мотивации может только подкреплять внутренний мотив, но не заменять его. Тем самым система соответствует таким основным условиям развития личности обучающегося, как обучение на основе внутреннего мотива и обучение на повышенном уровне сложности. Заметим, что одна из функций института отчисления студентов – это отсев тех, кто обучается только на основе внешнего мотива, и это способ концентрации студентов, обучающихся на основе внутреннего.

Очевидно, что познавательный интерес обучающегося определяется разными факторами. Один из них – это социально-исторический контекст, который влияет на формирование и развитие личности. Если данный контекст меняется, то может изменяться внутренняя мотивация, и, соответственно, система образования должна поспевать за такими изменениями, трансформируя, модифицируя и дополняя содержание преподаваемых предметов. То есть всегда необходимо поддерживать обратную связь с миром и обучаемыми. Поэтому англосаксонская модель образования как модель капиталистическая предполагает изменение палитры образовательных услуг, быструю переориентацию содержания и структуры преподаваемого на внутренний мотив студентов при его изменении. Эта установка не распространяется на редкие предметы, подобно классическим филологии и т. п.

В-шестых, важным маркером модели являются предпочитаемые формы организации учебных мероприятий, то есть применительно к высшему образованию выбор между лекцией и *семинаром*. Заметим сразу, что во всех традициях есть и то, и другое. Однако в англосаксонской модели доминирует семинар. Семинар, в отличие от лекции, предполагает активность обучающегося, конструктивизм в действии, большой объем осмысленной самостоятельной работы. Обучаемый знакомится с новой информацией не на лекции, а самостоятельно готовится к семинару по заранее предоставленным материалам; на семинаре обсуждается новый изученный материал, задаются вопросы для прояснения непонятого. Способность обучаемых самостоятельно обрабатывать, запоминать и переосмысливать новую информацию – в англосаксонской модели одно из входных условий для обучения в (элитарном) университете. В связи с ключевой ролью семинара и необходимостью качественной подготовки и наличия физического времени для чтения первоисточников имеет место небольшой объем аудиторной нагрузки, так как на объемную самостоятельную работу нужно много времени. Заметим, что лекции в массовом количестве – наследие эпох, в которые отсутствовали

современные средства распространения информации. Также возможна ситуация, когда лекциям приходится носить характер ликбеза, то есть быть адресованными студентам младших курсов, которые интеллектуально не созрели для обучения в университете и не способны к продуктивной самостоятельной работе.

В-седьмых, важную роль в характеристике любой образовательной системы играет разное восприятие взаимоотношений между *формой и содержанием*. Под формой понимается внешняя грамотность и формальная безошибочность. Под содержанием понимается глубина, обоснованность и научность мыслей. В англосаксонской модели массового образования отсутствует догмат формы, ведущую роль играет содержание. В англосаксонской модели элитарного образования наличествует стремление к синтезу формы и содержания.

В-восьмых, школы элитарного уровня и все университеты в англосаксонской модели, как правило, *не финансируются государством*, образование в них платное. Цена зависит от степени элитарности. Отсюда следует минимальная зависимость образовательных учреждений от государства и его бюрократической машины. Общество в США изначально развивалось как гражданское, что предполагает наличие минимального количества общественных институций, зависящих от государства.

Континентальную (исторически в некоторых чертах – прусскую) модель образования (Германия и страны, перенимавшие модель) характеризуют следующие системные признаки.

Во-первых, стремление к *эссенциализму, фундаментальному характеру образования* [8], декларативным знаниям (интеллектуальный генезис: идеи схоластики, идеи Я.А. Коменского и немецкой классической философии); распредмечивание культурных объектов (изучение заданных образцов) понималось или понимается как частичная самоцель образования. Официальная мотивировка данной установки лежит в представлении о необходимости быть всесторонне образованной личностью с энциклопедическими знаниями, которые не обязаны или могут не иметь прямого отношения к практической деятельности или внутреннему мотиву обучаемого. Например, этим обосновываются: а) присутствие большого количества общеобразовательных предметов в старших классах средних школ и даже в университетах; б) отсутствие ранней узкой специализации в университетах.

Во-вторых, это приверженность *традиционалистско-консервативной (знаниевой) образовательной парадигме*, которая характеризуется следующей ключевой терминологией: умственная дисциплина, формальная тренировка памяти, аккуратность, исполнительность, формирующее воспитание с целью целенаправленного освоения социально заданных и идеологически

ориентированных качеств (в том числе не всегда положительных) [1; 8], большое значение внешней мотивации, субъект-объектные отношения и инструктивизм, абсолютизация внегеномного наследования, по сути часто поощрение имитативной и манипулятивной природы человека, желание научить всех всему и это оценить.

В-третьих, стремление к *массовому (среднему и высшему) образованию* приемлемого уровня, частичное неприятие самого понятия элитарности под влиянием идей Просвещения, а сегодня под нажимом левого и леволиберального дискурсов. Данный тезис считается его адептами одним из проявлений гуманистического подхода в образовании, так как всем людям предоставляется возможность обучаться вне зависимости от происхождения и способностей. Поэтому зачастую имеет место массовый прием на первый курс всех желающих учиться. В то же время в настоящее время эффективно используется механизм последующего отчисления неуспевающих.

В-четвертых, распространенное присутствие *лекции* как дань традиции, несмотря на все явные недостатки и непрагматичность данного учебного жанра, если он практикуется в большом количестве. Заметим, что лекция в Новое время – в отличие от лекции в Средние века – была переобоснована и переосмыслена как учебный жанр В. ф. Гумбольдтом и другими представителями философской мысли той эпохи [8]. Лекция понималась как «артистическое» выступление великих лекторов, несущих в своих лекциях открытия и новые знания. Примеры из реальности: И. Кант, Ф. де Соссюр и др. Проблема в том, что зачастую массовый лектор не соответствует идеальной картине, как и массовый студент в современных реалиях не является идеалом студента, каким его видели просветители и великие философы.

В-пятых, в континентальной модели до начала образовательных реформ 60–70-х гг. XX в. в разных видах проявляется *премат формы* над содержанием, особенно в школьном образовании. Впоследствии происходит смещение в сторону примата содержания над формой (подобно массовому образованию по англосаксонской модели). В определенных образовательных контекстах прослеживается стремление к синтезу.

В-пятых, *финансирование* школ и университетов, кроме частных, осуществляется государством. В эпоху патерналистских обществ это порождало определенную зависимость школ и университетов от государства. По мере трансформации обществ из патерналистских в гражданские степень зависимости постепенно снижалась и до сих пор снижается, при том что финансирование остается государственным. Как правило, в современном мире прослеживается следующая взаимосвязь: если общество патерналистское, то в образовании прослеживается догмат формализма и бюрократизма при низкой общей эффективности.

Заметим, что в последние пятьдесят лет – в большей или меньшей

степени в зависимости от страны – происходит частичный отход от некоторых из вышеперечисленных особенностей ввиду их определенного несоответствия современной эпохе. В итоге континентальная модель всё в большей степени перенимает элементы англосаксонской модели.

Существует также ряд оппозиций вне контекста каких-либо традиций. Организация образования (как в школе, так и в вузе) может осуществляться под давлением следующих факторов:

- 1) формализм / бюрократичность vs. научность / ориентация на новейшие данные базисных наук дидактики в широком и узком смыслах;
- 2) биогенетический vs. социогенетический vs. персоногенетический подход к соотношению между обучением и развитием (или внешние факторы развития vs. внутренние факторы развития vs. комплекс факторов, или все обучаемые одинаковые vs. все обучаемые в какой-то степени разные, или бихевиоризм vs. когнитивизм).

Комментарии к п. 1. К сожалению, формализм и забюрократизированность – существенный тормоз продуктивного научно организованного развития системы образования. Особенности любой не сдерживаемой оппонентами бюрократии – разработка и обеспечение выполнения показателей, зачастую не имеющих отношения к научной и социальной реальности. Ключевые понятия в этой связи: законы Паркинсона, закон Гудхарта. Система образования тем лучше и совершеннее, чем активнее она трансформируется с опорой на новейшие достижения своих базисных наук и источников научного познания. В отличие от прошлых эпох, современность предлагает большой спектр действительно доказуемых по естественно-научным стандартам данных, позволяющих эффективно организовывать процесс обучения и воспитания.

Комментарии к п. 2. Известно, что наследование бывает: а) геномным (врожденные, внутренние факторы развития личности); б) внегеномным (внешние факторы, особенности личности, приобретенные в ходе взаимодействия с окружением, внешней средой в результате ее имитации и научения) [3]. Представления о соотношении генетического и социального в человеке играли большую роль в организации процесса обучения. В истории образования регулярно инструментализировались те или иные воззрения для достижения определенных целей, при том что отсутствовала как таковая доказательная база. В методике обучения иностранным языкам конкурировали разные методы, представители которых считали, что точно знают, как устроен человек. С современной точки зрения, многие методы обучения иностранным языкам являются антинаучными. Только в последние десятилетия шаг за шагом начинает проясняться вопрос о реальном соотношении геномного и внегеномного. Данные для анализа поставляются в первую очередь биологией. Перед современными науками об образовании должна ставиться задача переосмысления своего

содержания в свете новейших достижений биологии, генетики, нейронаук.

В этой связи можно отметить, почему кальвинизм, гуманизм и прагматизм в долгосрочной перспективе оказываются эффективнее традиционализма, эссенциализма и бихевиоризма. Ответ кроется в биологии, постулирующей и доказывающей факт существования у личности индивидуальной изменчивости. В первой группе понятий этот факт невольно учитывается, во второй – нет.

Образование в России в современной ситуации: метания между двумя подходами. Для краткой характеристики положения сформулируем следующие тезисы.

Во-первых, декларируемый эссенциализм стал мнимым эссенциализмом, на практике подменяемым бихевиоризмом. Примеры: колмогоровская система преподавания математики в средней школе, фактическое отсутствие пофакультетского принципа обучения в старшей школе, присутствие общеобразовательных предметов в вузе и т. п. Мнимый эссенциализм в массовом образовании должен уйти в прошлое ввиду своей неэффективности и несоответствия природе мышления.

Во-вторых, в ходе образовательных реформ в России осуществляются (с точки зрения бюрократа – успешные) гласные и негласные попытки внедрения различных элементов англосаксонской модели. Гласности предаются те нововведения, которые вызывают минимальный общественный резонанс; зачастую это формальные позиции, подобно внедрению двухуровневой системы высшего образования и т. п. Негласно вводится то, что вслух сказать нельзя, потому что это никоим образом не соответствует отечественному социально-историческому конструкту. Например, фактическое разделение образования на массовое и элитарное (обусловливаемое в первую очередь разными системами финансирования и социально-структурными диспропорциями внутри страны).

В-третьих, говоря о Болонском процессе, заметим следующее. По сути, Болонский процесс является негласным консенсусом внутри части образовательного сообщества о превосходстве англосаксонской модели элитарного высшего образования над всеми остальными. Поэтому в основу унификации были положены соответствующие формально-структурные признаки. В то же время многие из участвующих стран не подвергли изменениям систему обучения по специальностям, где, с их точки зрения, новации оказались бы неэффективными или могли разрушить систему. Например, в Германии осталась нетронутой система подготовки медиков, юристов, педагогов. Более того, в США действует германская система подготовки врачей, считающаяся наиболее оптимальной и эффективной.

В-четвертых, подведем итог и приведем противоречивую смесь характеристик, которые видны невооруженным глазом при анализе

отечественной системы образования. Во-первых, это негласное разделение на массовость и элитарность. Дальнейшие характеристики зависят от того, какой контекст анализируется. В массовом образовании – традиционализм и мнимый эссенциализм, на практике зачастую подменяемый бихевиоризмом с ориентацией на внешний мотив у обучаемых, субъект-объектные отношения и инструктивизм, бюрократизм и формализм. В элитарном образовании – деятельностный и персонифицированный подходы со стремлением к синтезу формы и содержания.

Список литературы

1. Бим-Бад Б.М. К истории государственной системы народного образования в Германии (до 1933 года) / URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1666 (дата обращения: 25.01.2018).
2. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2015. 223 с.
3. Крестинский И.С. Индивидуальная изменчивость личности и методы обучения иностранным языкам // Вестн. Твер. гос. ун-та. 2017. Сер. «Педагогика и психология». № 3. С. 217–225.
4. Микешина Л.А. Философия науки. М.: Прогресс-Традиция, МПСИ, Флинта, 2005. 464 с.
5. Новейший философский словарь: 3-е изд., испр. Мн.: Книжный дом, 2003. 1280 с.
6. Magee В. The Story of Philosophy. London: Coventgarden, 2007. 244 p.
7. Reinhardt V. Die Tyrannei der Tugend. München: Beck, 2017. 272 s.
8. Thesing Th. Leitideen und Konzepte bedeutender Pädagogen. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 2007. 296 s.

THE DRIVING FORCES FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATION: KEY NOTIONS AND MODELS

I.S. Krestinskiy

Tver State University

The article focuses on continental and Anglo-Saxon models of education. It is based on the analysis of dichotomies, the result of the differentiation of which defines the specific content of the designated models. In the conclusion the place of Russia in the system of proposed oppositions is briefly highlighted.

Keywords: *continental model, Anglo-Saxon model, pragmatism, essentialism, mass education, elitism education, technocracy, traditionalism, humanism.*

Об авторе:

КРЕСТИНСКИЙ Игорь Станиславович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: igor_krestinsky@mail.ru