

# **Новоевропейская педагогическая парадигма и мировой кризис образования**

**А.И.Жук**

**ИПК образования г.Минск**

## **1. Кризис образования как социокультурный феномен.**

**Анализ социокультурной ситуации нельзя считать завершенным, если его не дополнить характеристикой современного образования. Многие эксперты образования фиксируют сегодня кризис образования, который носит не спорадический локальный**

характер, а общемировой. Это не кризис развития, преодолимый за счет изменения некоторых его рамок, например, путем резкого увеличения инвестиций. Кризис образования расценивается философами как одна из глобальных проблем современности подобно экологическому, продовольственному, демографическому и т.п. кризисам. Само по себе это свидетельствует о том, что человечество столкнулось не просто с пределами своего существования — оно подошло к границам того типа познания и практики, на котором устроена вся современная цивилизация.

Директор Европейского центра по образованию в области прав человека И.Савицкий в качестве глобальной причины мирового кризиса образования выделяет философию образования, которая сложилась в XVII — начале XIX вв., принципы которой были реализованы на практике, однако сейчас забыты как основополагающие, служащие внутренними регулятивами и сегодня (1). Ни одна из реформ не затронула эти принципы и идеи. Ядром этой философии явилась научная картина мира, сложившаяся в XVI-XIX веках. На идеалах этой науки было возведено здание современной педагогики. "Современная система образования в своих основных чертах сложилась под влиянием определенных философских и педагогических идей. Они были сформулированы в конце XVII — нач. XIX веков Коменским, Песталоцци, Фребелем и, далее, Гербартом, Дистервегом, Д.Дьюи и другими основателями научной педагогики и в сумме образуют так называемую "классическую" систему или модель образования (школы)... Так вот, сегодня становится все более очевидным, что классическая модель образования фактически исчерпала себя: ... нужно искать новый комплекс педагогических и философских идей, создающих интеллектуальную основу для современной школы. Не случайно, в последние 20 — 30 лет интенсивно развивается такая молодая дисциплина как философия образования, в ней заново обсуждаются фундаментальные педагогические идеи: идеал образованности, цели образования, рассматривается история образовательных систем, влияние философии на образование и т.д." (2,8).

В основе кризиса образования лежит несколько социокультурных причин (3,9-11). Во-первых, это кризис социализации, вызванный все увеличивающимся разрывом между поколениями, изменением функций традиционных институтов воспитания — семьи, религии, государства, увеличением маргинальности существования и девиантности поведения индивидов. Во-вторых, это нарастание разрыва между образованием и культурой (4; 101).

Сложившаяся школа учит знаниям, но не ценностям, пр  
нормам. Духовность, искусство, мораль проникают в образов  
с большим трудом в виде суррогатных учебных предметов типа  
пения, рисования, этики и психологии семейной жизни. Склады  
вание феномена молодежной субкультуры усиливает разрыв, а  
подчас и прерывает контакт поколения с исторической культу  
рой. В-третьих, образование все больше отрывается от современ  
ной формы постнеклассической научности.

Современное образование сформировано на выдающихся  
открытиях первой фазы научной революции. Оно до сих пор ори  
ентируется на образцы науки эпохи Нового времени. Между тем  
наука XX века кардинально изменилась, отказавшись от универ  
сальных притязаний. Современная наука рассматривает себя как  
момент культуры. Она признает множественность истин, обнару  
живает в необходимости случайность и т.д.

В итоге, тяга к знаниям, интерес к учению падают во все  
мире. Массовый человеческий тип, выпускник классической шко  
лы — это человек, который не ведает никаких запретов, не знает  
ответственности перед прошлым и будущим, перед ближними и  
дальними, но который необычайно деятелен и могуществен, неве  
роятно настойчив и упорен в стремлении ко всем формам облада  
ния и власти. Школа перегружает его память абстрактными зна  
ниями. Она подавляет его сознание, отделяет его от органическо  
го слоя высокой культуры, задерживает развитие чувств на самом  
примитивном уровне (3,12-13). В целом, исследователи отмечают  
феномены небывалого измельчания человеческого материала,  
распространение широкомасштабного манипулирования людьми.  
Вывод один — школа работает на понижение человеческого в  
человеке.

Суть проблемы видится в следующем. В XX веке происхо  
дит, смена типов социокультурного наследования. Прежние спо  
собы общественного развития, связанные с изменением способов  
производственной деятельности и преобразованием социальных  
институтов, себя исчерпали. Человек должен измениться, изме  
ниться внутренне, а вместе с этим и выработать новую культуру.

Эта культура может и должна быть создана только на  
основе и только за счет сознательного проектирования духовной  
жизни на базе высокого разума (3,15). Если в основе прежнего  
типа социокультурного наследования была передача свода прош  
лых образцов, то сегодня главным стало не усвоение прежних  
рецептов, а подготовка к овладению методами и содержанием

познания и практики, которых никогда ранее не существовало. Этому коренному перевороту отвечает радикальное изменение функций школы. Школа, вместе со средствами массовой коммуникации, "стали полностью определять чуть ли не весь социокультурный опыт, доступный личности" (3,13).

## 2. Сущность и основные черты новоевропейской школы.

С нашей точки зрения фундамент современной школы был заложен эпохой Просвещения, что впервые было теоретически осмысленно и оформлено в XVII в. Я.А.Коменским (5,7). Поэтому педагогический анализ современного образовательного кризиса должен с необходимостью быть дополнен философским и культурологическим анализом. Воспользуемся для этого материалом раздела "Философские основания концепции" Концепции национальной школы Беларуси (6,115-120).

Авторы концепции считают, что "данная система образования представляет собой, прежде всего, сферу, обслуживающую индустриальное общество определенного типа. Ее основной чертой была идея универсализации, унификации, гомогенизации различных групп людей и складывание на этой основе национальных сообществ.

Эта установка проявлялась в сведении многообразия форм отношения человека с миром к субъектобъектному взаимодействию. Существование природы мыслилось как независимое от форм человеческого бытия. Задачей человечества объявлялось "истинное", научное познание объективных закономерностей бытия, подчинение природы, использование ее для удовлетворения различных человеческих потребностей. Универсальное значение приобретает познавательный подход к миру. Степень познания законов задавала рамки для свободного действия. В итоге, фактически, сложился обесчеловеченный образ мира, то, что получило название "естественно-научная картина мира", в которой мир может осваиваться только определенным, "научно обоснованным" действием (отсюда фетишизация науки). В целом можно говорить о приоритете разума над действительностью, когда социальное и природное рядоположены. Вследствие этого принцип объективных закономерностей как бы по аналогии распространяется и на социальную сферу. Люди начинают верить в некую, независимо от них существующую, предзаданность общественной

и личной жизни, ее поступательное, прогрессивное развитие вне зависимости от меры прилагаемых личных усилий.

Неизбежным следствием этой установки на линейный детерминизм является вера в социальный прогресс и превосходство каждой последующей эпохи над предыдущей. Человек в этой картине мира есть элемент социальной системы, "частичка" единого и целостного организма человечества, живущая и функционирующая по законам этого целого. В результате человек как бы лишается социальной инициативы, он может лишь адаптироваться и приспособливаться к тем или иным объективным социальным тенденциям. Более того, человек начинает использоваться как средство для реализации "научно обоснованных" социальных утопий.

Реализуя этот подход, образование не может не формировать "единое и правильное" "научное" мировоззрение. Учитель, несущий на себе это мировоззрение, обладает истиной и именно в этом один из подлинных (социокультурных) источников педагогического авторитаризма и отношения к ребенку как к невладельцу истинным знанием, а следовательно, неполноценному.

Содержанием образования становятся те самые пресловутые "основы наук", ориентированные на одностороннее развитие в человеке формально-логического интеллекта. Научная рациональность становится доминирующей формой организации жизненного опыта личности. Уникальное, индивидуальное, неповторимое, случайное оказывается вне поля ее видения и горизонта самосознания. Освоение в образовании детьми естественно-научной картины мира формирует особую жизненную позицию. Суть ее в социальной пассивности (ибо социум развивается независимо от моих личных усилий) и познавательной инертности представлений о мире (ибо сущностные характеристики мира неизменяемы и поэтому несомненны).

Пассивность и созерцательность распространяются и становятся присущими человеку также в отношении к своей собственной жизни и судьбе. "Обезволивание" субъекта средствами научной рациональности сопровождается в качестве дополнения безудержным активизмом "переделки природы" и человека".(6,115-117)

Если согласиться с тем, что главной задачей новоевропейской школы в условиях становления индустриальных национальных сообществ является гомогенизация и интеграция населения страны в новую общность для достижения согласованных усилий

в производственно-промышленных процессах, то в практике данных школы могут быть выделены следующие конституирующие принципы (черты):

— единый подход к организации и содержанию образования; — массовость и обязательность обучения; — централизованность государственного финансирования; — общность языка (национального) преподавания. (6,109) Одновременно анализ практики педагогического процесса и обосновывающих его теорий позволяет обозначить такие его черты:

— по целям — социальная ориентированность; — по содержанию образования — репродуктивность; — по педагогическому инструментарию;

— наличие готовых средств деятельности в культуре; — по отношению с внешними институтами;

— ориентация на государство;

— по установкам педагогического сознания — дидактоцентричность (7,9). Если общие принципы, по нашему мнению, не нуждаются в комментариях, то характеристики педагогического процесса требуют пояснения.

Социальная ориентированность предполагает наличие определенной, иногда нерефлектируемой педагогами, задачи подготовки ребенка к тому или иному типу социального функционирования. Лучше всего эта позиция представлена в идеологии "подготовки кадров". В некотором смысле мы имеем здесь рецедив средневекового образования с его замыслом специализированного обучения. Школа начинает готовить будущих юристов, бизнесменов, математиков, спортсменов и т.д. Педагоги (уполномоченные общества) берут на себя право предписывать всем ученикам профессиональную и даже жизненную траекторию.

Репродуктивность имеет в своей основе механизм обучения по образцу. Хранитель эталонов — учитель — строго следит за качеством воспроизводства, чему служит хорошо отработанная система оценивания знаний: отметки, экзамены, структура урока. В результате характерной чертой школы становится "упор на развитие памяти, на дословное запоминание" (8,136). Отметка начинает выступать демиургом жизнедеятельности субъектов образовательного процесса.

Наличие готовых средств деятельности в культуре предполагает, "что человек овладевает собой как одной из сил природы, извне — при помощи особой техники знаков, задаваемых культурой. Иными словами, овладение тем или иным внутренним психо-

логическим процессом предполагает предварительную его экстерриоризацию... Всякая, подлинно человеческая, форма психики первоначально складывается как внешняя, социальная форма общения между людьми и только затем, в результате интериоризации, становится психическим процессом отдельного индивидуума. Таким образом, человек здесь выступает изначально несамостоятельным, он детерминирован обществом и культурными формами последнего" (9,7).

Ориентация на государство выражается прежде всего в преобладании государственного интереса над интересами других субъектов образовательного процесса и тотальном контроле со стороны министерств образования над всеми проявлениями жизнедеятельности подначальных индивидуумов. Идеалом управления в этом случае выступает система прямой и обратной связи, включающая в сферу компетенции руководителя каждого отдельного ученика.

В крайнем своем выражении дидактоцентричность выступает как отождествление обучения и развития. В результате внимание педагога приковывается к продвижению программы, а не к внутренним изменениям ученика. Каузальная атрибуция в случае неудачи идет по линии "плохой ученик" или "плохой исполнитель". Смысл и структура методики не проблематизируются.

Выделенные нами характеристики присущи не только отечественной, но и вообще массовой школе всего мира. Можно лишь вести речь либо о доминации черт, либо о степени их выраженности.

### 3. Попытки преодоления кризиса в образовании (анализ мирового педагогического опыта).

Осознание глубины и масштабности кризиса образования, а также попытки его преодоления стали все более ощутимы в последние десятилетия уходящего века. Приведем некоторые свидетельства авторитетных западных экспертов. Так французский социолог образования Морис Крубелье отмечает, что "в Америке, как и в Европе, раздается критика научного уровня образования и даже роста безграмотности, чересчур абстрактного характера получаемых знаний, незнания реальностей общественного развития. Все это на фоне безработицы и в первую очередь среди молодежи. Всемогущие современные системы образования все хуже справляются со своей задачей: готовить хороших специалистов,

адаптированных и способных адаптироваться к новым условиям. включенных в систему переподготовки на основе непрерывного образования, людей, открытых навстречу будущему..." (10,166-167).

Американские аналитики, критикуя современное им школьное образование указывают на то, что "машина проржавела, не эффективна и зачастую не внушает доверия", но главное состоит в том, что "не-известно, как ее наладить, ибо у нее нет целей, не ясно, какой продукт она должна выпускать" (11,3). Одновременно фиксируются глубинные проблемы американской школы, проявляющиеся в массовой функциональной неграмотности, оказывающей "значительное влияние на производительность труда, а следовательно, и на негативную окраску роли Соединенных Штатов на международной экономической арене. Функциональная неграмотность стоит многие миллионы часов и долларов только потому, что работников не могут донять простейших инструкций" (там же).

Одновременно "школа подвергается критике за ослабление воспитательной ...функции, за увеличение в ней конфликтных ситуаций, авторитарный стиль работы, отсутствие партнерских отношений, взаимопонимания между учащимися и педагогами, ошибочность методов воспитания" (12,3).

Рост общественного недовольства, нарастание критика школы со стороны "потребителей" ее "продукции" вызвал к жизни такие явления как перманентное реформирование образовательных систем, поиск нового содержания образования, форм организации учебного процесса.

Отметим ведущие направления реформирования образования в странах западного мира, выделенные нами.

Дифференциация и индивидуализация обучения выступает в практике западного образования в различных сочетаниях. "Дифференциация предполагает заведомое разделение учащихся на разные профили обучения, которые могут открыто воплощаться в неравномерных типах школ (например, лицей и колледжи во Франции, реальные школы и гимназии в ФРГ, грамматические и средние технические школы в Англии и т.п.), или же могут быть представлены более гибко в различных потоках школ одного типа... В отличие от дифференциации индивидуализация обучения предполагает единую (для данного профиля обучения образовательную ориентацию, общие для всех учащихся данного



профиля образовательные цели, к достижению которых, одна учащиеся могут идти разными, индивидуальными путями" (13,1)

Дифференциация и индивидуализация обучения производится за счет изменений в способах и приемах организации учебного процесса. Это выражается в следующем:

— в установлении индивидуального режима учебной работы школьников;

— в создании подвижных по составу учебных групп;

— в отказе от классно-урочной системы;

— в "открытости видов и способов учебной деятельности

в известной мере ее содержания для свободного выбора ребенка

— в одновременной работе с группами учащихся и отдельными детьми двух или более преподавателей (или учителей и ассистентов);

— в отказе от оценки успеваемости на основе жестко заданных норм (13,7-8). В некоторых случаях стремление к оптимизации выражается в укреплении материальной базы и кадрового потенциала (13,17). В качестве отдельного направления изменений в учебном процессе может быть рассмотрена компьютеризация. Ее содержание выглядит как:

— введение нового предмета "вычислительная техника";

— использование компьютеров при изучении других предметов;

— ознакомление всех учащихся с основами информатики и ЭВМ путем включения в школьную программу самостоятельных ознакомительных спецкурсов, либо небольших разделов в программы традиционных школьных предметов (14,3-10). Цель этих усилий — ликвидировать компьютерную неграмотность, привить любовь к компьютеру, показать его возможности и масштабы применения в современном обществе.

В некоторых странах, в частности в Англии, реформы образования 80-х годов, призваны были упрочить позиции страны в мире, обеспечить ее продвижение вперед, подготовить высококвалифицированные кадры для промышленности, они разрывались путем "увеличения количества обязательных предметов в школе, повышения роли естественно-математических и технических дисциплин" (15,17).

И, наконец, ряд государственных педагогических новаций в различных странах Западного мира состоял в выделении "общего ядра" академических дисциплин для всех учащихся разных типов школ. Это общее ядро имеет некоторое сходство с интегрирован-

ной программой, построенной на принципе интенсификации межпредметных связей. Обычно содержание "ядра" группируется из таких предметов: математика и естественные науки; литература и язык; обществоведение; искусство и трудовое обучение (16,5).

Вместе с тем, несмотря на все осуществляемые преобразования, система обучения стран западного мира находится в состоянии перманентного кризиса, что выражается в массовой критике образования со стороны его потребителей и общества в целом, а также в непрекращающихся попытках реформирования школы. По существу, во всех развитых странах мира они производятся не реже 1 раза в 10 лет. И тем не менее школа отстает от требований времени.

Еще одно обстоятельство неопределенности кризиса образования в странах западного мира — "появление альтернатив традиционной государственной школьной системе в виде сетевых дистанционных обучения, автоматизированных информационных и коммуникационных систем, спутниковой связи и т.д., сочетание которых открывает возможности для индивидуализированного обучения, основанного на самообразовании, а также для внедрения других неформальных учебных систем" (17,125).

Итак, практика реформирования образования во всем мире как на государственном, так и на педагогическом уровне пока остается в плену новоевропейских педагогических воззрений. Сегодня это не может не усугублять крайне неблагоприятное существующее положение дел в этой сфере. В результате педагогические усилия обесмысливаются. Поэтому основное внимание, с нашей точки зрения, должно быть сосредоточено на обозначении новых педагогических целей и ценностей, формировании отличных от существующих образовательных программ.

Таким образом, анализируя опыт педагогического реформаторства ведущих стран западного мира, мы отмечаем, что путь чисто административных решений, организационно-методических усовершенствований и масштабных финансовых вливаний оказывается тупиковым, паллиативным. На самом деле мы имеем дело с глубинным общецивилизационным кризисом образования и культуры, поиск выхода из которого и ведет нас в направлении теоретико-методологических изысканий в самих основаниях осуществляемой человечеством образовательной практики.

## Цитируемая литература

1. Савицкий И. О философии глобального образования // кн. философия образования для XXI века. — М.: Логос, 1992.
2. Розин В.М. Выступление на круглом столе. Образование в конце ХХ века // Вопросы философии, 1992, N 9.
3. Пахомов Н.Н. Кризис образования в контексте глобальных проблем // Культура, образование, развитие индивида. — М.: АН СССР, 1990.
4. Зинченко В.П. Наука — неотъемлемая часть культуры // Вопросы философии, 1989, N1. — С.8-12
5. Жук А.І. Адукацыя у Беларусі: да новай педагогічнай парадыгмы // В сб. Фактары станаўлення і развіцця нацыянальнай школы Беларусі: Матэрыялы навук.-практ.канф., 11-13 мая 1994г./ Пад рэд. М.А.Гусакоўскага, А.І. Жука — Мн.: ІПК адукацыі, 1994.
6. Концепцыя нацыянальнай школы Беларусі // В сб.Фактары станаўлення і развіцця нацыянальнай школы Беларусі: Матэрыялы навук.-практ.канф., 11-13 мая 1994 г./Пад рэд. М.А.Гусакоўскага, А.І.Жука — Мн.: ІПК адукацыі, 1994.
7. Гусаковский М.А., Богуславский М.В., Корнетов Т.Б. Образование школьников в условиях трансформирующегося социума // В сб. Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования. Информационный выпуск 12 (24). — М.: АПН СССР, 1991.
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. — М.: Педагогика, 1986.
9. Гусаковский М.А. Два подхода в психологии — две педагогические парадигмы (Методологические размышления по поводу известного спора Л.Выготского и Ж.Пиаже) // В сб. Психологическая нация и общественная практика. Мат-лы респ. научно-практической конференции. 3-5 апреля, 1993г./Мн.: НИО, 1993.
10. Крубель М. Образование // 50/50: Опыт словаря нового мышления. — М.: Прогресс, 1989.
11. Кларин М.В. Некоторые особенности современной реформы управления школьным образованием в США // В сб. Педагогика и народное образование за рубежом. Экспресс-информация. Вып.2(62). — М.: АПН СССР, 1983.

12. Савина А.К., Долгая О.И. Проблема наркомании и алкоголизма среди учащихся восточно-европейских стран // В сб. Педагогика и народное образование за рубежом. Экспресс-информация. Вып.9(153). — М.: АПН СССР, 1990.
13. Кларин М.В. Индивидуализация процесса обучения: поиск и тенденции (Анализ зарубежного опыта XX столетия) // В сб. Педагогика и народное образование за рубежом. Экспресс-информация. Вып.5(137). — М.: АПН СССР, 1989.
14. Барбарина А.А. Компьютеризация школ в Англии // В сб. Педагогика и народное образование за рубежом. Экспресс-информация. Вып.3(135). — М.: АПН СССР, 1989.
15. Воскресенская Н.М. Реформа содержания образования в Англии // В сб. Педагогика и народное образование за рубежом. Экспресс-информация. Вып.11(167). — М.: АПН СССР, 1991.
16. Ковязина Е.П. Дифференцированное обучение в старшей средней школе США // В сб. Педагогика и народное образование за рубежом. Экспресс-информация. Вып.7(139). — М.: АПН СССР, 1989.
17. Лурье С. К новой стратегии планирования образования // Перспективы: вопросы образования, 1990, № 2.