

Information about the authors

Sergey I. Chernykh (Novosibirsk, Russia) – Doctor of Philosophical Sc., the Head of the Chair of Philosophy at Novosibirsk State Agrarian University; Vice-Director of Scientific and Research Institute of Educational Philosophy at Novosibirsk State Pedagogical University (e-mail: 2560380@ngs.ru).

Vladimir I. Parshikov (Novosibirsk, Russia) – Doctor of Philosophical Sc., Professor, Vice-Rector and Director of Institute of Extended Education under Novosibirsk State Agrarian University; Vice-Director of Scientific and Research Institute of Educational Philosophy at Novosibirsk State Pedagogical University (e-mail: Parshikov@mail.ru).

Vladimir I. Panarin (Novosibirsk, Russia) – Doctor of Philosophical Sc., Associate Professor, Vice-Director of Advanced Training of Directors and Specialists in Agribusiness at Institute of Extended Education under Novosibirsk State Agrarian University (e-mail: idpo@ngs.ru).

Принята редакцией 09.07.2014

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

В. В. Петров

В российском обществе на рубеже XX–XXI вв. произошла коренная смена общественных отношений. В этих условиях система образования, являясь институциональной основой общества, подверглась серьезным трансформациям: прежняя система уже не может эффективно работать в новых, изменившихся условиях, но в то же время нет четкого понимания, какой должна быть новая парадигма образования. Многими реформаторами в качестве идеальных моделей развития отечественной системы образования предлагаются разнообразные наиболее успешные западные образцы развития, которые предполагается внедрить в российскую действительность. В работе проведен анализ становления и развития образования на примере западных обществ, показано, что любая национальная система образования всегда создавалась и развивалась в строго определенных социокультурных условиях. Сделан вывод о том, что слепое копирование даже самых успешных западных схем и образцов развития образования неприемлемо для России с ее многовековыми культурными, научными и образовательными традициями.

Ключевые слова: общество, система образования, парадигма образования, модель развития, неопределенность, образовательные концепции, социокультурные условия, этапы развития общества, модернизация, глобализация.

EDUCATIONAL PARADIGM FORMATION IN THE CONTEXT OF SOCIETY DEVELOPMENT

Petrov, V. V.

There was a fundamental change in social relations in Russian society at the turn of XX–XXI centuries. In these circumstances, education system, as an institutional basis

of society, has undergone major transformations; it means the old system can't operate efficiently in new conditions, but at the same time there is no understanding of what kind new paradigm of education should be. Many reformers suggest the most successful examples of development in the West as ideal models aimed at promoting and developing national education system. The examples of western development are supposed to be introduced and applied in Russia. The paper analyzes foundation and development of education on the example of Western societies; it demonstrates that each national education system has always been founded and developed in well-defined social and cultural conditions. The author makes conclusion that total applying of experience of even the most successful Western examples and their development is not suitable for education in Russia due to centuries-old national cultural, scientific and educational traditions.

Key words: *society, education system, education paradigm, development model, uncertainty, educational concepts, socio-cultural conditions, stages of society development, modernization, globalization.*

Российское общество переживает период сложных социокультурных трансформаций. На рубеже XX–XXI вв. произошла коренная смена общественных отношений и серьезное изменение прежних институциональных основ. Попытка реформаторов в конце прошлого века перейти к демократическому обществу через либеральное реформирование тоталитарной системы имела серьезные отрицательные последствия. Прежний общественный порядок был разрушен, а новый, формирующийся в условиях идеологического вакуума, не имел единой национальной идеи. В результате таких реформ возникло резко поляризованное, бюрократическое и коррумпированное общество, сочетающее в себе как признаки демократической системы, так и черты, присущие автократическим режимам [1, с. 136]. В этих условиях система образования, являясь институциональной основой общества, подверглась серьезным трансформациям: прежняя система уже не может эффективно работать в новых, изменившихся условиях, но в то же время нет четкого понимания, каким должно быть «новое» образование. Многими реформаторами в качестве идеальных моделей развития отечественной системы образования предлагаются разнообразные наиболее успешные западные образцы развития, которые предполагается внедрить в российскую действительность, при этом не учитывается тот факт, что любая национальная система образования всегда создавалась и развивалась в строго определенных социокультурных условиях [2, с. 48].

Цель данной статьи – обозначить ключевые этапы развития основных западных образовательных концепций и показать, насколько образовательная парадигма соответствует конкретным социокультурным условиям на каждом этапе развития общества. Для этого необходимо обратиться к анализу зарубежной традиции формирования системы образования и проследить становление зарубежных образовательных теорий конца XIX – начала XX вв.

С методологической точки зрения, показав онтологический характер процессов развития системы образования, мы проследим эволюцию образовательных концепций на стадии развития глобализации общества и формирования глобального образования. Это позволит нам обозначить

необходимые аксиологические ориентиры модернизационных процессов в отечественной системе образования.

В первую очередь обратимся к некоторым особенностям истории педагогической мысли в общем контексте культурно-исторического развития западной цивилизации. Целесообразно начать анализ европейской традиции развития образования с эпохи Реформации. Характер экономического развития определил уникальную социокультурную ситуацию, которая сложилась в это время в странах Западной Европы. Теоретики образования Л. Альберти, Л. Бруни, Л. Делла Балла, В. Де Филitre, Б. Гуарини заговорили о новом типе человека – «человеке-гражданине», чуждом христианскому аскетизму, развитом телесно и духовно. Такое сочетание позволит иметь, как отмечал Л. Альберти, «совершенные добродетели и полное счастье» [3, с. 90]. В этих условиях оказалось возможным возникновение идеала человека как мудреца и философа, что в корне расходилось с христианским средневековым идеалом образцового человека [см.: 4]. В европейских университетах формировались определенные традиции, когда индивиду уже было позволено по-новому творчески заниматься науками и искусством, что дало ему невиданную ранее свободу по отношению к религиозному мировоззрению и морали [см.: 5; 6, с.15]. Именно в это время выходят труды, выдержанные в духе стоической и эпикурейской философии (работы Кампанеллы, Монтеня, Рабле, Макиавелли). Идет становление новых философских концепций и новой образовательной системы, а также теории образования и педагогики.

Гуманизм эпохи Возрождения, провозгласив человека центром мироздания, отразил стремление к идеалу гармонического развития личности. После Тридцатилетней войны (1618–1648 гг.) в Европе установилось относительное равновесие, основанное не на религиозных, а на национально-государственных и международных правовых принципах; вместо религии на первый план стали выходить наука и идеология, и средневекового человека с его христианскими добродетелями сменил идеал «просвещенного гражданина».

Новое время, которое пришло на смену эпохе Возрождения, характеризуется крупными капиталистическими преобразованиями, глубокими экономическими и социальными переменами, а также бурным развитием науки. Более значимым становится не столько сословное положение, сколько деловые и духовные качества гражданина. Развивается процесс формирования естественного права на жизнь, частную собственность и образование. Образовательный идеал этого времени изменяется в направлении природосообразности, то есть формирования человека, способного воспринимать мир в его целостности и способного преобразовывать этот мир.

Ф. Бэкон (1561–1626) выдвинул идею образования как залога морального, религиозного и политического обновления общества. По Бэкону, именно на этой основе должны были строиться отношения между людьми. Для формирования современной этому времени концепции образования большое значение имели работы Я. А. Коменского (1592–1670), который реализовал идею школы как «мастерской людей» с конвейерной технологией классно-урочной системы. Это был абсолютно новый подход к обра-

зованию, и многие компоненты «Великой дидактики» [7, с. 242–476] используются и по сей день в системе образования. В соответствии с духом развивавшейся в это время философской системы Я. Коменский выдвинул принципы социальной полезности образования, социального равенства и справедливости, новую иерархию ценностей (приоритет разума), принцип универсальности знания и, наконец, ориентацию на благо человеческого рода и государства. Коменский осуществил переворот в содержании и организации образования, спроектировав новую школу посредством стандартизации учебного материала на всех этапах образования и создав первую гуманитарную технологию. Технологичность образования предполагала равные возможности для всех учеников, допускала взаимозаменяемость и согласованность основных технологических элементов деятельности: учителей, которые готовятся одинаково, учебников, программ, учебных заведений [см.: 8]. В результате реализации идей Коменского появилось новое западное мироощущение, с которым открывались материки, завоевывались страны и народы, делались научные открытия и технические изобретения. Важнейшим сдвигом в образовательных ценностях является и принцип универсальности знаний, энциклопедичности наук. До Коменского господствовал традиционализм, в рамках которого содержание образования почти целиком задавалось набором авторитетных текстов, в основном дошедших еще со времен античности.

Идеи Ф. Бэкона и Я. А. Коменского внедрялись в жизнь в переломный период истории – в период зарождения и стремительного развития капитализма, то есть при коренной смене общественных отношений, когда осуществляется передел собственности, ломаются сложившиеся экономические уклады, происходят и изменения в общественном сознании [9, с. 25].

При изменении характера общественных отношений происходит также изменение содержания, форм проявления, ценностей системы образования. Преобразование концепций происходит не резко, а постепенно, с опорой и учетом накопленного теоретического и практического опыта предшествующих поколений. При рассмотрении западных концепций образования в их становлении необходимо обратить внимание на их историческую преемственность, хотя каждая из них самобытна. Таким образом, изменение общественных отношений меняет содержание образовательных концепций, но не исключает их исторической преемственности.

Итак, с развитием капиталистических отношений, с зарождением процессов глобализации в становлении западного общества, развитием науки, техники и культуры формируется интерес именно к образованию, его проблемам и формам организации. Известно, что в XVII–XVIII вв. в западноевропейских странах активно развивались новые рыночные отношения и новые способы ведения хозяйства. В этих условиях существующая система обучения оказалась не в состоянии обеспечить учащихся полным объемом реальных знаний, которые стали необходимыми для существующей экономической практики. Стало развиваться движение за переустройство образования.

Возникновение концепций профессионально-трудового образования в данный период развития общества объяснялось как бурным ростом капи-

талистических отношений, так и прогрессом науки, техники, культуры, которые вызвали широкое (массовое) вовлечение учащихся в производство. Данная ситуация привела к развитию качественно нового образования. Именно поэтому к концу XVIII в. в образовательных концепциях утверждаются новые идеи, ориентированные на внедрение научно-технических достижений в образование. Так, еще раньше видный философ-просветитель Д. Дидро в «Плане университета или школы публичного преподавания наук для российского правительства» наметил новые принципы организации просвещения (всеобщность, бесплатность обучения, бессловность, светскость), уделяя при этом особое внимание совершенствованию колледжа – учебного заведения системы общего образования, в котором предлагалось расширение программы естественнонаучного цикла.

Социально-экономические и политические события второй половины XVIII – начала XIX вв. характеризовались постепенным переходом от феодальных отношений к капиталистическому способу ведения хозяйства. Как уже отмечалось выше, в Западной Европе в течение всего Средневековья потребности общества в сложном высококвалифицированном труде удовлетворялись ремесленниками, профессионально объединявшимися в цеховые организации. Подготовка кадров при этом шла по схеме, отлаженной веками: ученик – подмастерье – мастер, с обязательным квалификационным экзаменом перед лицом цеховых старейшин.

Этот надежный способ подготовки кадров дал Европе основу для индустриальной революции, начавшейся на исходе Средневековья и в начале эпохи Нового Времени. Цеховой путь технического прогресса, путь тщательного освоения уже наработанного умения, высококачественного тиражирования хорошо апробированных образцов (при медленно, но неуклонно нарастающем улучшении известного и редких, но сильных качественных изменениях в изобретении принципиально новых приемов и продуктов) создал современную Европу, но, в сущности, его возможности оказались исчерпанными к началу XIX века. Таким образом, возникли предпосылки для возникновения качественно новых подходов к образованию. Актуальными для того времени стали новые идеи образования, рассматриваемые в теориях И. Песталоцци и Ф. Дистервега (демократическое направление), Сен-Симона, Р. Оуэна, Ш. Фурье (социалисты-утописты). Педагогические идеи И. Песталоцци (1746–1827), швейцарского педагога-демократа и гуманиста, выросли на богатой почве развития духовной жизни Европы конца XVIII – начала XIX вв., идеалов христианства и эпохи Просвещения. Вслед за Коменским он обосновал теорию народной школы и развивающегося обучения как процесса развития умственных сил и способностей ученика, впервые в истории образования создал методику развивающегося обучения от способности к исследованию и суждению, обосновав идею психологизации обучения и воспитания, социологизации народной школы [10, с. 129].

Нельзя не отметить и дальнейшее развитие университетов: в Пруссии А. фон Гумбольдт предложил идею университета, объединившего образование и научную деятельность; Ньомен выступил с концепцией католического университета и др. [11, с. 127]. Большое влияние на развитие

образовательной системы оказали идеи И. Ф. Гербарта (1776–1841), который продолжил гуманистическую традицию, нацеливая образование на развитие культуры и нравственности личности. Ф. Дистервег (1790–1866), опирающийся в разработке образовательной теории на идеи И. Канта, Г. Гегеля, И. Фихте и на наследие античных философов, провел связь между культурой и теорией образования и воспитания, законы которой обусловлены особенностями развития народа в конкретном историческом времени [см.: 12].

В XIX в. завершается формирование классической образовательной мысли Нового времени, заложившей основы для концепции образования, которая никогда не была обособленной от философии и признавала важность онтологического аспекта для идей воспитания и образования подрастающего поколения. В этот период на развитие европейской образовательной мысли также влияли идеи утопического социализма и коммунизма.

Следует упомянуть о концепциях Сен-Симона, Фурье, Оуэна, которые делали акцент на решающей роли среды в становлении личности человека и подчеркивали значение научно-технического прогресса для общества. Они предлагали реформирование классического образования с учетом изменений современного общества. Понимая социальное значение индустриального производства, философы предупреждали о последствиях его развития, которое может сказаться и на образовании подрастающего поколения. При этом они отмечали необходимость организации тесной связи развития образования, науки и производства [1, с. 127].

В середине XIX в. в западной философии на смену универсальным мировоззренческим концепциям приходят философские концепции, опирающиеся на данные естественных наук. В формировании концепции образования важное значение имеют идеи таких позитивистов, как О. Конт, Дж. Милль, Г. Спенсер. О. Конт (1798–1857), например, считал, что процесс образования человека – это подготовка личности к субъективной жизни, и по мере развития общества социальный фактор образования будет более значительным, а само общество – совершеннее. Дж. Стюарт Милль (1806–1873) рассматривал процесс образования человека как условие готовности человека жить общественными интересами [10 с. 182]. Основные идеи учителя, инженера-практика, философа-позитивиста Г. Спенсера (1820–1903) нашли отражение в образовательной концепции, изложенной в труде «Система синтетической философии». Он считал, что общество развивается по универсальным законам эволюции. В процессе «естественного отбора» выживает тот, кто наибольшим образом приспособлен к жизни, а человеческая психика выступает инструментом приспособления организма к среде. Согласно принципам целесообразности и утилитаризма человеку нужны те знания, которые ему полезны. Положение человека в обществе зависит от воспитания. Существующие в обществе три социальных уровня – «низший, питающий себя и других, средний – распределительный, и высший – управленческий» – должны пополняться за счет различий между индивидами. Способные попадают на вершину общественной лестницы. Люди, не получившие соответствующую подготовку, проигрывают. Впрочем, по мнению Спенсера, существующая социальная система не способна помочь преодолению пропасти между названными уровнями.

Таким образом, философская и общественная мысль постоянно выдвигала концептуальные идеи развития системы образования [13, с. 69]. Начиная с эпохи античности и вплоть до конца XIX в. система образования как часть социальной системы, отвечая вызовам своего времени, выполняла социальный заказ этого времени [14, с. 198]. В конце XIX – начале XX вв. стало очевидно, что образовательная система не соответствовала требованиям, предъявляемым к ней обществом. Она не способствовала развитию у молодого поколения самостоятельности мышления, готовности применения полученных знаний на практике и требовала очередного реформирования [15, с. 40]. В последней трети XIX в. были сделаны определенные шаги по реформированию системы образования, достигнуты результаты в усилении централизации управления, созданы дополнительные промежуточные школы между начальной и средней школой.

Во всех европейских странах имелись свои особенности развития образовательных систем. Но общими для них были задачи приведения системы образования в соответствие с политическими и экономическими требованиями развития общества. Происходил процесс дальнейшей дифференциации педагогического знания, возрастала роль критики образовательных концепций среди различных философских школ. В этот период появились многочисленные течения, стремившиеся решить образовательные проблемы, изменяя направленность образования. Главным требованием общества было создание такой системы образования, которая бы обеспечила должным образом его дальнейшее развитие.

В результате краткого анализа, проведенного выше, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, краткий обзор философских идей, посвященный развитию образования, показывает, что зарубежные образовательные теории конца XIX–XX вв. продемонстрировали широкое разнообразие теоретических взглядов.

Во-вторых, отчетливо показано, что законы образования соответствуют законам общества: любая образовательная система развивается в рамках конкретного общества и обслуживает его. Поэтому оценивать успешность и эффективность системы образования следует по его соответствию конкретным социальным условиям. Образование занимает главенствующее место во всей системе факторов, благодаря которым индивид становится членом определенного социума, занимая свое место в иерархии социальных отношений.

Такой подход исключительно важен для формирования новой образовательной парадигмы в российском обществе: необходимо понимать, что слепое копирование даже самых успешных западных схем и образцов развития образования неприемлемо для России с ее многовековыми культурными, научными и образовательными традициями. Соответственно, для того чтобы понять, какой должна быть современная отечественная система образования и определить направление ее дальнейшего развития, необходимо сначала выявить ключевые характеристики общества, формирующегося сегодня в России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Наливайко Н.В., Панарин В.И., Паршиков В.И.** Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2010. – 298 с.
2. **Черных С.И.** Образовательное пространство в условиях информатизации общества. – Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2011. – 254 с.
3. **Петров В.В.** Инновационное образование в современной России. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2012. – 212 с.
4. **Ортега-и-Гассет Х.** Избранные работы: пер. с исп. – М., 1997. – 704 с.
5. **Розов Н.С.** Философия гуманитарного образования: ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе. – М., 1993. – 190 с.
6. **Розов Н.С.** Модель университета в современной России // Российское образование и общество. – 2008. – № 50 (5). – С. 76–84.
7. **Коменский Я.А.** Великая дидактика: соч. в 2 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1.
8. **Комфорт Л.К.** Образование: политика и оценка. – [С.Л.]: Пергамон пресс, 1982. – 212 с.
9. **Лихачев Б.Т.** Введение в теорию и историю воспитательных ценностей (теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX вв.). – М., 1996. – 84 с.
10. **Гессен С.И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
11. **Аврус А.И.** История российских университетов. – М., 2001. – 192 с.
12. **Габитова Р.М.** Философия немецкого романтизма: Гёльдерлин, Шлейермахер. – М.: Наука, 1989. – 160 с.
13. **Наливайко Н.В., Петров В.В.** Инновационное образование в России: внедрение или изучение зарубежного опыта? // Философия образования. – 2011. – № 2 (35). – С. 62–70.
14. **Петров В.В.** Элитное образование: традиции Востока и Запада и их взаимодействие // Философия образования. – 2011. – № 1 (34). – С. 195–201.
15. **Семрадова И.** Замечания о проблемах образования в многообразном мире // Философия образования. – 2008. – № 1. – С. 30–46.

REFERENCES

1. **Nalivayko N.V., Panarin V.I., Parshikov V.I.** Globalnye i regionalnye tendentsii razvitiya otechestvennogo obrazovaniya [Global and regional trends in the development of national education]. Novosibirsk, SB RAS Publ., 2010. 298 p.
2. **Chernykh S.I.** Obrazovatelnoe prostranstvo v usloviyah informatizatsii obshchestva [Educational space under society IT support]. Novosibirsk, NSAU Publ., 2011. 254 p.
3. **Petrov V.V.** Innovatsionnoe obrazovanie v sovremennoy Rossii [Innovative education in modern Russia]. Novosibirsk, SB RAS Publ., 2012. 212 p.
4. **Ortega-i-Gasset H.** Izbrannye raboty [Selected works]. Moscow, 1997. 704 p.
5. **Rozov N.S.** Filosofiya gumanitarnogo obrazovaniya: tsennostnyye osnovaniya i kontseptsiya bazovogo gumanitarnogo obrazovaniya v vysshey shkole [Philosophy of liberal arts education: valuable fundamentals and concept of basic liberal arts education in higher institutions]. Moscow, 1993. 190 p.
6. **Rozov N.S.** Model universiteta v sovremennoy Rossii [University model in modern Russia]. Rossiyskoe obrazovanie i obshchestvo – Education in Russia and society, 2008, no. 50 (5), pp. 76–84.

7. **Komenskiy Ya. A.** Velikaya didaktika; soch. v 2 t. [Great didactics: tractate in 2 volumes]. Moscow, 1982. Vol. 1
8. **Comfort L. K.** Obrazovaniye: politika i otsenka [Education: policy and evaluation]. S.L., Pergamon Press Publ., 1982. 212 p.
9. **Likhachev B. T.** Vvedenie v teoriyu i istoriyu vospitatelnykh tsennostey (teoretiko-istoricheskiy analiz vospitatelnykh tsennostey v Rossii v XIX i XX vekakh) [Introduction into theory and history of educational values (theoretical and historical analysis of educational values in Russia in XIX and XX)]. Moscow, 1996. 84 p.
10. **Gessen S. I.** Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu [Fundamentals of Pedagogics. Introduction into applied philosophy]. Moscow, School Press Publ., 1995. 448 p.
11. **Avrus A. I.** Istoriya rossiyskikh universitetov [History of Russian universities] Moscow, 2001. 192 p.
12. **Gabitova R. M.** Filosofiya nemetskogo romantizma: Gyolderlin, Shlayermakher [Philosophy of German Romanticism: Helderlin, Shleiermacher]. Moscow, Nauka Publ., 1989. 160 p.
13. **Nalivayko N. V., Petrov V. V.** Innovatsionnoe obrazovanie v Rossii: vnedrenie ili izuchenie zarubezhnogo opyta? [Innovative education in Russia: applying or studying the foreign experience?] Filosofiya obrazovaniya – Philosophy of education, 2011, no.2 (35), pp.62–70.
14. **Petrov V. V.** Elitnoe obrazovanie: traditsii Vostoka i Zapada i ih vzaimodeystvie [Elite education: traditions of the East and the West and their interaction]. Filosofiya obrazovaniya – Philosophy of education, 2011, no.1 (34), pp.195–201.
15. **Semradova I.** Zamechaniya o problemakh obrazovaniya v mnogoobraznom mire [Remarks on the problems of education in the multiform world]. Filosofiya obrazovaniya – Philosophy of education, 2008, no. 1, pp. 30–46.

Информация об авторе

Петров Владимир Валерьевич (Новосибирск, Россия) – кандидат философских наук, научный сотрудник сектора социологии науки и образования Института философии и права СО РАН, заместитель декана философского факультета Новосибирского государственного университета (630090, г. Новосибирск, ул. Пирогова, 2, e-mail: v.v.p@ngs.ru).

Information about the author

Vladimir V. Petrov (Novosibirsk, Russia) – Ph.D., Research Fellow at the Department of Sociology of Education and Science, Institute of Philosophy and Law of the Russian Academy of Sciences, Vice-Dean of the Faculty of Philosophy in Novosibirsk State University (2 Pirogova st., Novosibirsk, 2630090, e-mail: v.v.p@ngs.ru).

Принята редакцией 19.05.2014