

13. Фрумкина Р. Реформа образования как проблема социального партнерства // Русск. журнал: [http: www/russ. ru](http://www/russ.ru), 27 марта, 2001.

14. Ценфенниг Б. Торгаши в храме науки: почему на немецкий университет нельзя смотреть с экономической точки зрения // Русск. журнал: [http:www/russ.ru](http://www/russ.ru), 3 сентября, 2002.

М. Р. Москаленко

СОВРЕМЕННАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Образование – это социальный институт, специфическим образом реализующий процесс социализации подрастающих поколений, т. е. приобщающий к жизни посредством обучения и воспитания, передающий господствующую идеологию, отражающий в своей структуре и функционировании общественные отношения, служащий одним из важнейших средств обеспечения преемственности поколений, социальной «непрерывности», формирования социальных типов личности. Это средство, процесс и результат становления, развития и формирования человека как индивида, личности и субъекта социальной деятельности [3].

Образование как часть общества соприкасается с глобальными кризисными явлениями; оно их отражает, воспроизводит на собственном уровне и служит средством их разрешения. Нынешний кризис образования во многом связан с реализацией существующими системами образования ценностей уходящей эпохи – индустриального общества. Современное образование представляет собой многоукладную систему, в которой тесно переплелись элементы образовательных концепций различных периодов развития общества (традиционного, индустриального, постиндустриального) и поэтому одна из причин нынешнего кризиса в образовании – противоречие между различными элементами образовательной системы, диссонанс между ними.

Становление образовательных стандартов, заложивших основу современной системы образования, происходит на рубеже Нового времени, в начальной стадии развития индустриальной цивилизации.

В это время происходят важные изменения во всех сферах жизни общества, в том числе и в науке. Прежде всего, меняется отношение к основному средству ретрансляции знаний – книге: книга технизируется, и,

становясь доступной, теряет ореол исключительности. У старой книжности появились соперники и наследники в дисциплинированности ума и души европейского человека – наука и техника. Теперь вместо кодов из манер и словесных ухищрений человеку предлагается схема разумного и целесообразного действия.

Происходят перемены в мировоззрении людей. Протестантская этика узаконивает страсть к наживе. Высшее благо этой этики – нажива при полном отказе от наслаждения, даруемого деньгами, от всех гедонистических моментов. Эта нажива теперь в такой степени мыслится как самоцель, что становится чем-то трансцендентным и даже просто иррациональным по отношению к «счастью или пользе» отдельного человека. Теперь уже не приобретательство служит человеку средством удовлетворения его материальных потребностей, а все существование человека направлено на приобретение, которое становится целью его жизни. Общественная жизнь протестантских общин была демократична по устройству, но крайне требовательна по отношению к отдельному человеку. В английских колониях Северной Америки, принимавших самые демократичные в мире политические конституции, не было ни одного проступка, за который бы нельзя было привлечь к суду. Леность, пьянство, легкомыслие, внебрачные связи – все это каралось штрафом, поркой, смертной казнью. Законы эти принимались свободным голосованием граждан и одобрялись обществом, нравы которого были более суровы, чем сами законы [4].

Главной структурой ментального порядка стала промышленная организация.

В ранней индустриальной фазе повсеместно осуществляется технизация телодвижений. Человек должен приспособливаться к своим подобию. Машинизация захватывает государство, познание, быт. Известный французский философ М. Фуко рассматривает Новое время как эпоху складывания рационального, дисциплинированного индивида капиталистического хозяйства и гражданского общества. Этот индивид создается усилиями производства, образования, науки при координирующем участии власти. Первоначально самые большие усилия направляются на дисциплинирование тела. Эти усилия комплексны и многоаспектны: ученые трактуют человека как машину; на фабрике учат приспособливаться к работе станка, в армии – механически шагать, отвечать, повиноваться; в школе – решать стандартные задачи и сидеть в стандартных классах [4, с. 312–314].

Поскольку деревенский человек докапиталистической эпохи не привык к порядку и организованности в искусственном, машинном ритме, то дисциплина XVI–XIX вв. груба и напоминает дрессировку. Индустриальное общество поглощено идеей эффективной, аналитически расчлененной и отлаженной системы, которая включает и человека. Новоевропейская «политическая технология» составлена из дисциплинарно-манипулятивных техник в школе, казарме, тюрьме. Ее продукт – дисциплинированный субъект, который будет регулировать себя даже на необитаемом острове (что изображено в романе Д. Дефо). Цель технологической организации – создать своего рода машину из живых людей. Машина уподоблена природному процессу, а человек – машине, и сопротивляться этому он не может [4, с. 312–316]. Цивилизация впервые претендует на контроль жизни как стихии, заменяет ее порядком везде: в мыслях, эмоциях, отношениях, хозяйстве.

Все эти факторы и породили специфическую систему образования. Концептуальные положения педагогики Нового времени были предложены Я. Коменским, который сформулировал проект стройной системы всеобщего образования, поставил вопросы об общеобразовательной школе, плановости школьного дела, соответствии ступеней образования возрасту человека, классно-урочной системе.

В XVII в. стали развиваться начальные школы всеобщего элементарного образования, деятельность в которых строго регламентировалась. Например, согласно Готскому школьному уставу (Германия, 1642 г.), школа делилась на три класса: младший, средний, старший. Начальный возраст обучения был установлен в 5 лет; учиться человек мог, пока не сдаст экзамен, но не дольше, чем до 14 лет. Занятия шли круглый год, 5 дней в неделю по 6 часов. Большинство предметов преподавал 1 учитель – шульцмейстер.

Сеть школ и гимназий оказывалась институтом формирования профессиональной идеологии и одновременно орудием политического влияния государства. Политические лидеры рассматривали школу как важное средство национального развития. Было выдвинуто требование формирования общественно полезной личности путем взаимосвязанного умственного, трудового и физического воспитания и обучения. Основным типом школьного образования становится школа «классического» типа. Постепенно увеличивался объем дисциплин естественнонаучного цикла [1].

В XIX в. эволюция школы происходила в условиях быстрого развития промышленности. В формуле «практического типа» личности, который сле-

довало готовить массовой школе, содержался социальный заказ на то, чтобы ограничиться утилитарной подготовкой. Переход от сословной школы к буржуазной происходил в условиях пересмотра целей, задач, объема, содержания воспитания и образования. Обосновывалось право светского государства на полный контроль школьного дела, считалось, что школа – это институт по подготовке будущих солдат, гарант безопасности в возможных конфликтах с другими странами. Создавалась система инспекции и надзора, школам предоставлялись финансовые субсидии. На развитие образовательных систем влияла цивилизационная специфика социума: в «континентальных» Франции и Германии ведущими тенденциями были централизация и жесткая регламентация, в то время как в «атлантических» Англии и США преобладали тенденции к децентрализации.

В первые десятилетия XX в. капитализм вступил в новую стадию развития (в марксистской историографии получившая название империализма), для которой характерны: внедрение конвейерного производства, рост прикладного значения науки, демократизация общественной жизни. Перед педагогикой была поставлена проблема преодоления отставания школы от научного прогресса. Школа воспринималась как уже устаревшая, не соответствующая производству, нуждавшемуся в качественно иной подготовке рабочих и научно-технических кадров. Чем дальше, тем заметнее проявлялась несостоятельность педагогических концепций XIX в., которые требовали жесткого управления процессом формирования личности, главную роль в котором они отводили учителю. Такие установки вели к чрезмерному интеллектуализму в обучении, порождали авторитарное вмешательство в процесс развития ребенка, лишали его прав на самостоятельность. Появились концепции «нового воспитания», в которых главной задачей было определение путей формирования личности. Возникли такие направления, как экспериментальная педагогика, которая рассматривала ребенка как активно действующую часть социальной и биологической среды, чья деятельность является реакцией на окружающий мир, и функциональная педагогика, в которой утверждалась необходимость использования в обучении и воспитании детских интересов. Но в массовой школе эти наработки почти не использовались.

Как видим, традиционная (классическая) педагогика, ориентированная на воспитание «человека – винтика индустриальной машины», имела важное значение в начале индустриальной эпохи, когда человеку «кресть-

янской цивилизации» требовалось привить навыки самого разного рода дисциплины: производственной, технологической, бытовой, социальной и др., чтобы он мог адаптироваться в новом обществе и впоследствии воспользоваться его благами. Но, по мере развития индустриальной цивилизации, традиционная школа стала утрачивать элемент функциональности: новой эпохой оказались востребованы такие качества, как креативность, гибкость, умение нестандартно и творчески мыслить, толерантность. Традиционная школа оказалась плохо приспособленной для воспитания индивида новой эпохи. Человек начал осознавать себя личностью – неповторимой, уникальной, и больше не желал вписываться в усредненные рамки, нивелирующие его индивидуальность.

Контуры постиндустриальной цивилизации стали просматриваться в 1970–1980 гг., сначала в наиболее развитых странах планеты – США и Японии; постепенно в ее орбиту вовлекались остальные государства.

Ментальность Нового времени не исчезла. Рыночная экономика, трудовая мораль, социально-политические институты в нынешнем веке принципиально не изменились (на Западе). В контуре постиндустриальной цивилизации вырисовываются два ядра: интеллектуальные центры решений и электронная индустрия досуга. Наука активно участвует в формировании культурной конъюнктуры. Тестирование, рейтинг, экспертные оценки, опросы, ранжирование популярностей и прочие измерительные процедуры внедряются в управление, просвещение, быт, политику.

Появляется новый тип личности – «рыночная личность» (Э. Фромм). Человек ведет себя подобно товару, предлагая свои достоинства (красоту, ум, молодость, обаяние) в обмен на социальные и психологические блага (общественное положение, престиж, дружбу, любовь). Всякий спрос подвержен конъюнктурным колебаниям, что проявляется в моде на определенный тип внешности или характера. Поэтому рыночная личность способна перестраиваться и приспособливаться. Но наряду с гибкостью, адаптивностью, общительностью в ней живут постоянная неуверенность в себе и понимание того, что все проходит. Личность массовой культуры находится между игрой и рынком. Она одержима двумя стремлениями: учитывать, обменивать, получать, т. е. извлекать пользу из имеющихся в ее распоряжении природных и социальных даров (рыночный, рациональный полюс) и представляться, получать удовольствие и одобрение от представления (гедонически-игровой полюс) [4, с. 333–334].

Известный американский футуролог А. Тоффлер в своем труде «Футушоку» (1970), рассматривая проблемы современного общества, уделил большое внимание проблемам образования. По его мнению, то, что изучается в нашей образовательной системе сегодня, даже в лучших школах и колледжах, является безнадежным анахронизмом. Родители смотрят на образование как на способ подготовить своих детей к жизни в будущем. Учителя предупреждают, что недостаток образования уменьшит шансы ребенка в мире будущего. Министерства, церковь и средства массовой информации – все уговаривают молодых людей остаться в школе, так как сейчас все наше будущее зависит от полученного нами образования. И все-таки, несмотря на всю эту риторику по поводу будущего, наши школы поворачиваются назад, к исчезающей системе, а не движутся вперед к возникающему новому обществу. Их энергия направлена на подготовку индустриальных людей [2, с. 324–325].

В статичных обществах прошлое медленно вливается в настоящее и повторяет себя в будущем. В подобном обществе наиболее разумный способ подготовки ребенка – обучение его умениям прошлого. Это были в точности те же самые навыки, которые могли бы ему понадобиться в будущем. «В древности – мудрость», – говорит Библия. Таким образом, отец передавал сыну все виды практических знаний вместе со строго определенным традиционным набором ценностей. Знание передавалось не только специалистами, сконцентрированными в школах, но и через семью, религиозные институты и друзей семьи. Ученики и учитель были разобщены и разбросаны по сообществу. Ключ к системе, тем не менее, являлся в абсолютном посвящении вчерашнему дню.

В индустриальную эпоху потребовался новый тип человека. Он требовал умений, которые ни семья, ни церковь не могли предоставить сами по себе, и заставлял произвести переворот в системе ценностей. Массовое образование было гениальным механизмом, сконструированным индустриализмом для создания того типа взрослых, который ему требовался. Нужно было научить человека жить в мире, в котором течение времени регулировалось не циклом солнца и луны, а гудком фабрики и боем часов. Решение пришло в виде образовательной системы, самой ее структуры и симуляции этого нового мира. Эта система не возникла сама по себе. Даже сейчас в ней все еще остаются элементы доиндустриального общества. Сама идея собирания масс студентов (сырья) для воздействия на них учителей (рабочих) в централизованно расположенных школах (заводах)

была ходом мысли индустриального гения. Вся административная иерархия образования по мере того, как система росла, следовала модели индустриальной бюрократии. Сама организация знания в постоянные дисциплины была основана на индустриальных заключениях. Дети не переходили с места на место и сидели на выбранных местах. Звонки звучали для того, чтобы регламентировать изменения во времени.

Внутренняя жизнь школы, таким образом, становилась зеркалом, совершенным отражением индустриального общества. Самые критикуемые черты сегодняшнего образования – строгая регламентация жизни, пренебрежение индивидуальностью, жесткие системы принадлежности к какому-либо месту, группе, рангу или сорту, авторитарная роль учителя – это те черты, которые сделали массовое публичное образование столь совершенным инструментом для своего времени и места [2, с. 327–330].

По мнению Тоффлера, в технологических системах завтрашнего дня – быстрых, подвижных и саморегулирующихся – машины будут иметь дело с потоком физических материалов, а люди – с потоком информации и знаков. Технология завтрашнего дня требует людей, которые могут принимать критические решения, находить свой путь в новом окружении, достаточно быстро устанавливают новые отношения в быстро меняющейся реальности. Она требует людей, у которых «будущее в крови».

Человек должен научиться предвидеть направление и уровень изменений. Он должен, говоря техническим языком, научиться делать повторяющиеся вероятностные, по возрастающей, долговременные заключения о будущем. И то же самое должны делать учителя этого человека.

Это расширение образования в географическом и социальном пространстве должно сопровождаться новым распределением во времени. Быстрое устаревание знаний и увеличение продолжительности жизни – причина того, что навыки, полученные в юности, вряд ли будут актуальны в старости или даже в зрелые годы. Супериндустриальное образование должно, исходя из вышесказанного, создать серьезные предпосылки для пожизненного образовательного процесса по типу «включение-выключение». Такие новации предполагают огромные изменения в технике обучения. Сегодня в классе все еще доминируют лекции. Этот метод символизирует старую, вертикальную иерархическую структуру промышленности. Будучи все еще полезными при ограниченном применении, лекции должны уступить место множеству обучающих методик.

Индустриальный человек был отштампован школой для того, чтобы занять относительно определенное место в экономическом порядке. Теперь же образование должно подготовить людей к функционированию во временных организациях завтрашнего дня. Сегодня дети, приходящие в школу, скоро оказываются частью стандартной и в основе своей неизменной организационной структуры. Школы будущего, если они хотят способствовать адаптации в последующей жизни, должны будут экспериментировать в других формах. В современной системе образования ребенок, погружаясь в достаточной степени в прошлое нации и мира, изучает Древнюю Грецию и подъем феодализма, Французскую Революцию и пр. Ему рассказывают библейские истории и легенды. Его пичкают бесконечными рассказами о войнах, революциях, и восстаниях – и все это снабжено ярлычками с датами. В какой-то момент ему даже расскажут о текущих событиях. Его могут попросить принести газетные вырезки, особо предприимчивый учитель может даже предложить ему посмотреть вечерние новости по телевизору. Короче, ему предлагают маленькие фрагменты настоящего времени. Если наши дети должны более успешно адаптироваться к быстрым переменам, это искажение времени должно быть прекращено. Мы должны сделать их чувствительными к возможностям и вероятностям завтрашнего дня – усилить их чувство будущего.

Если современный индивидуум хочет справиться с изменениями, эквивалентными тысячелетиям, в течение срока своей жизни, он должен хранить в своей голове достаточно точные, хотя и грубые образы будущего, подобно тому, как в сознании средневековых людей существовал образ загробной жизни, дополненный живыми ментальными картинками небес и ада. Завтра, по крайней мере, одна треть всего обучения будет посвящена текущей научной, технической и философской работе, будущим кризисам и, возможно, будущим ответам на эти проблемы [2, с. 339–343].

Так оценивал ситуацию в образовании А. Тоффлер в 1970 г. Многие проблемы, поставленные им, и сегодня далеки от окончательного решения.

В современном российском образовании можно выделить следующие проблемные моменты:

1. Недоучет нравственно-этической и психологической составляющей образовательных программ на фоне таких деструктивных явлений современности, как распад семьи и кризис ценностных ориентиров личности. Возникает вопрос: если современная семья утрачивает функцию по транс-

ляции духовно-нравственных идеалов прошлого, то способно ли образование как-то компенсировать эту утрату?

2. В значительной степени случайный характер выбора абитуриентом своей будущей специальности, благодаря чему множество выпускников вузов не находит себя в выбранной профессии. Здесь существует прямая связь с проблемой соотношения спроса и предложения на рынке труда и тем, как реагируют на это вузы. Например, сейчас наметилось перепроизводство специалистов ряда специальностей, которые были престижны в 1990-е гг.

3. Демографическая ситуация в стране: одним из ее последствий стало то, что уже сейчас среди учащихся значительное количество детей являются единственными в своих семьях; большинство специалистов отмечает трудности в их социальной адаптации и социализации.

4. Пребывание современного человека в состоянии хронического сенсорного шока. Человек постоянно находится в центре нескольких перекрещивающихся информационных потоков со стороны СМИ, и учебный материал занимает все меньшее место в информационном поле, окружающем индивида; отсюда – увеличивающиеся трудности в его усвоении.

5. Резкий рост объема знаний, которые обучающийся должен усвоить. Институциональная, политическая, интеллектуальная системы модерна породили такие темпы развития, которые человеку в принципе трудно выдержать. Чтобы осваивать новые технологии и процедуры, ему надо каждые 20 лет проходить полное переобучение. Здесь могут возникнуть серьезные ограничители биологического и психологического плана.

Можно выделить так же ряд других проблем. Представляется вероятным, что в ближайшие 5–10 лет именно эти проблемы будут находиться в центре внимания научной общественности и разработчиков новых концепций образования.

Библиографический список

1. *Джуринский А. Н.* Зарубежная школа: история и современность. М., 1992.

2. *Тоффлер А.* Футурошок. СПб., 1997.

3. *Чапаев Н. К.* Введение в курс «Философия и история образования». Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998.

4. *Шкуратов В. А.* Историческая психология. М., 1997.