

Типология культурно-исторических образовательных моделей

Культурология образования – новая область научного знания, для которой крайне актуальным является поиск научно-теоретических основ типологизации культурно-исторических образовательных моделей. В статье предлагается вариант типологии, построенной на основе системно-синергетического подхода. Автор выделяет пять моделей, отражающих различные типы взаимосвязи таких подсистем образования, как культурная образовательная традиция, образовательная парадигма и горизонтальная трансмиссия, обусловленная социокультурным контекстом. Это позволяет перейти от простого историко-описательного рассмотрения систем образования разных эпох и культур к более высокому уровню их теоретического обобщения и анализа.

Ключевые слова: типология культуры, культурно-исторические образовательные модели, культурно-образовательная традиция, институализация образования, образовательная парадигма, культурная трансмиссия, социокультурный контекст, системно-синергетический подход.

Типология культурно-исторических образовательных моделей, предлагаемая в данной статье, строится на системно-синергетическом подходе к изучению и пониманию культуры. В соответствии с ним культура представляет собой не просто саморегулирующуюся, а саморазвивающуюся сложную систему. Это предполагает, во-первых, другой тип связей между различными структурно-функциональными уровнями (подсистемами): «...каждый такой новый уровень оказывает обратное воздействие на ранее сложившиеся, перестраивает их, в результате чего система обретает новую целостность. ...Вместе с тем перестраивается блок управления, возникают новые параметры порядка, новые типы прямых и обратных связей»¹. Во-вторых, наиболее ценным и интересным для изучения становится уже не изоморфизм части и целого, а процессы «неустойчивости,

состояния динамического хаоса, порождающие ту или иную организацию, порядок»².

Соответственно, при изучении образования как подсистемы культуры необходимо прежде всего выявить базовые элементы, внутреннюю логику и законы её развития в качестве системы трансляции значимых для культуры ценностей и смыслов.

Нам представляется наиболее целесообразным выделение трех подсистем: семейного (домашнего) воспитания, институциональных форм образования (общественных, частных, государственных) и горизонтальной культурной трансмиссии, содержание и формы которой обусловлены наличным социокультурным контекстом.

Семейное (домашнее) воспитание находится в наибольшей зависимости от *культурно-образовательной традиции*. Система мировоззрения, включающая специфическое понимание онтологических, гносеологических и аксиологических аспектов существования человека, непосредственным образом формирует соответствующие образовательные установки. Например, сравнивая западную и восточную (конфуцианскую) образовательные модели, Цзинь Ли³ выделила несколько важных различий. Ядро западной модели составляет ценность рационального познания внешнего мира и получения навыков управления им. Наибольшее внимание уделяется развитию природной любознательности и активности, а также формированию критического мышления. При этом способности личности рассматриваются как некая фиксированная от рождения данность, предопределяющая возможный профессиональный, социальный успех (или неуспех) человека.

В восточной же модели первичная цель учебы – нравственное и социальное самовоспитание, которое должно подготовить человека к тому, чтобы «принять мир на себя», стать способным «к наведению порядка в государстве и в конечном счете привнесения мира в бытие»⁴. Достижение этого состояния определяется не врожденными способностями, а количеством и качеством приложенных усилий. Поэтому и внимание уделяется прежде всего развитию упорства, способности к концентрации, готовности пройти трудным и долгим путем достижения «полного понимания», «изошренного мастерства»⁵.

Эти установки транслируются либо прямо (в виде поговорок, сказок, присказок), либо в имплицитном виде – в процессе оценки определенных учебных действий ребенка в качестве положительных или отрицательных, а также в содержании соответствующих советов (критики). Так, например, если западные родители делают акцент на том, какой ребенок умный и талантливый, то восточные – на том, как он или она хорошо потрудились, упорно работали.

Если в западной системе, центральной для детей (и их родителей) является установка «найти себя», найти то, что «интересно», то в восточной – «развить себя», а уже затем, в зависимости от того, что получилось лучше, а что хуже, – найти оптимальное применение своим силам.

Следует отметить, что эти установки, во-первых, определяют не только духовно-интеллектуальной традицией народа, но и оттачиваются практической жизненной мудростью многих поколений. Во-вторых, разные семьи в различной мере осваивают и интериоризируют этот опыт. Однако, уже сложившись и оформившись, культурно-образовательная традиция обладает высокой гомеостатичностью. Каждое новое поколение родителей невольно повторяет своим детям то, что говорили им их собственные родители.

Институциональные формы образования в большей мере связаны с существующей *образовательной парадигмой*, которая формируется как рефлексия интеллектуальной элиты и профессионального сообщества. Она строится на идеале образованного человека, отвечающего представлениям о целях, задачах, видах деятельности идеального субъекта культуры (как настоящего, так и ближайшего будущего). Эта парадигма, в свою очередь, обуславливает отбор форм, методов и содержания образования.

Наконец, реальный социокультурный контекст образования позволяет личности сформировать собственное представление об идеальной стратегии поведения, обеспечивающей экономической и символический успех и, таким образом, обуславливающей выбор, закрепление и развитие определенных ценностей и смыслов, актуальных для существующей культуры.

Культурно-образовательные модели, описанные ниже, являются обобщенным отражением возможных вариантов взаимосвязи между данными подсистемами. На всех рисунках цифрами 1, 2 и 3 обозначены соответственно: культурно-образовательная традиция, образовательная парадигма и социокультурный контекст.

Модель 1: нерасчлененность семейно-домашнего воспитания и институциональных форм образования при наличии полноценного диалогового взаимодействия с социокультурной средой (рис. 1).

Данная модель вырастает из практики коллективного воспитания детей и подростков в древнейших обществах (сообществах) людей. Ее характерной чертой являлась синкретичность семейного воспитания и общественных практик образования.

В результате исчезновения групповой формы брака, развития института семьи, усложнения типов хозяйственной деятельности и связанного с этим разделения труда и социального расслоения

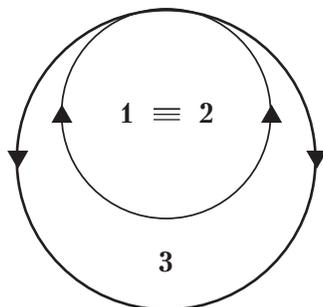


Рис. 1

общества синкретичность этих двух подсистем сменяется их тождеством в рамках одной из двух доминирующих форм.

1. Основной формой образования становится семейно-домашнее воспитание. Профессиональный, интеллектуальный и духовный опыт семьи рассматривается как уникальный капитал, определяющий специфический социальный, экономический и символический статус группы в обществе. В силу этого доступ к соответствующим знаниям предельно ограничивается, поддерживая монополию узкого круга лиц на осуществление определенных видов деятельности.

Практика обучения детей в семье мастера (как мастера-ремесленника, так и в семьях учителей), получив широкое распространение в цивилизациях Древнего мира, сохранялась в Европе вплоть до XIX в. Ребенок при этом не только учился, но и жил в семье данного мастера, часто оставаясь работать на него и после окончания формального срока обучения. Таким образом, профессиональная культура развивалась не за счет распространения знаний в обществе в целом, а за счет присоединения к династии новых «членов семьи». Аналогичный по сути процесс происходил и в семьях высших сословий. Только в этом случае новыми «членами семьи» становились воспитатели и гувернантки, сообразующие свою деятельность с традициями, целями и задачами, установленными в данной семье.

В обоих случаях обучение и воспитание подрастающего поколения осуществлялись в соответствии с ценностями и традициями, значимыми для сохранения своеобразия определенной социокультурной группы и ее статуса в обществе в целом.

В современном мире подобная модель активно реализуется в рамках такого направления, как анскуллинг – обучение ребенка дома, без соотнесения содержания материала со школьной программой.

2. Семья полностью (целенаправленно) исключается из процесса образования. Воспитание и обучение осуществляются в специальных учреждениях, в которых дети и учатся, и живут, практически не общаясь со своими родителями. Это позволяет сформировать максимально общие характеристики, ценности, образ мыслей и действий, рассматриваемые обществом как образовательный идеал, необходимый для нового поколения в целом.

Подобный вариант реализации данной модели, возникнув, по видимому, еще в эпоху позднего неолита в виде специальных домов для воспитания молодежи, имел место и в Спарте, и в концепции Платона об идеальном аристократическом государстве-полисе, и в школах иезуитов, и в реформах И.И. Бецкого, направленных на воспитание людей «новой породы», и в современных элитных частных школах закрытого типа. Уникальным опытом максимально полной реализации данной модели в начале XX в. является практика образования и воспитания детей, имевшая место в кибуцах в 1920-е годы⁶.

Модель 2: полноценное диалоговое взаимодействие всех трех подсистем, каждая из которых при этом сохраняет собственные границы и своеобразие целей, форм, методов (рис. 2).

В рамках данной модели те установки, которые учащийся получает в семейно-домашнем воспитании (в культурно-образовательной модели), не входят в противоречие с принципами организации образования в существующих институализированных формах, в которые включен ребенок, и получают подтверждение своей значимости в ходе культурной трансмиссии.

Данная модель наиболее гармонична для культуры в целом и обеспечивает ее плавное и постепенное развитие. В результате тесной связи изменения, возникающие в реальности, влияют сперва на институциональные формы, а затем встраиваются и в традиции.

Примеры реализации можно встретить и в истории образования древних цивилизаций (Междуречье, Древний Китай), и при формировании национальных образовательных систем, имевших возможность длительного самостоятельного развития (например, израильско-иудейской, английской, немецкой).

Однако в современном мире, в силу геополитических и геоэкономических условий подобная модель встречается весьма редко и существует достаточно недолго (см., например, систему образования в СССР во второй половине XX в.).

Модель 3: сохранение диалогической связи между культурной образовательной традицией и доминирующей образовательной парадигмой при разрыве связи с социокультурным контекстом (рис. 3).

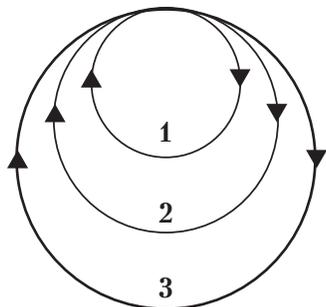


Рис. 2

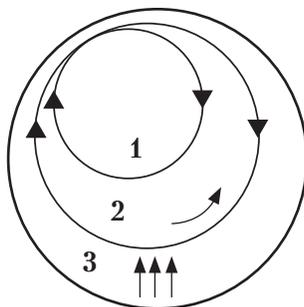


Рис. 3

Данная модель характерна для переломных периодов в истории культуры, когда в силу внешних или внутренних факторов происходит резкое изменение социокультурного контекста.

Образование меняется медленнее, чем социокультурный контекст. Данный факт не является однозначно отрицательным. Это обеспечивает защиту культурной традиции от поверхностных и недолгосрочных перемен. Кроме того, характерная для кризисных периодов постоянная, частая смена образовательных парадигм не только не способствует преодолению наметившегося разрыва, но лишь усугубляет его. Институциональные формы «закукливаются», практически перестают отвечать на поступающие требования, реагируя лишь изменением формальных, бюрократических аспектов своей деятельности.

С одной стороны, чем дальше не находится правильного решения, тем больше вероятность того, что изменения, которые в итоге будут внесены, окажутся слишком радикальными и приведут к разрыву с культурно-образовательной традицией (см. модель 5). Кроме того, данная ситуация приводит к снижению значимости образования в глазах общества, формированию мнения о том, что образование – бессмысленная вещь, бесполезная для достижения «успеха». Свидетельством этого является, например, упадок системы школьного образования в конце правления династии Каролингов, слабые успехи народного образования в России до отмены крепостного права или в период Перестройки.

С другой стороны, эта ситуация, вероятно, может считаться наиболее типичной. Она дает возможность гибко реагировать на изменения, происходящие в культуре в целом, и осуществлять реформы наиболее «спокойным» образом, не приводя к системным сбоям и не требуя долгого периода «реставрации», «отстраивания» всей системы заново (в случае если они продуманы и вводятся грамотно).

Модель 4: сохранение диалогового взаимодействия между социокультурным контекстом и институциональными формами образования при разрыве с культурно-образовательной традицией (рис. 4).

Данная ситуация характерна при внедрении, прямом переносе образовательных моделей, успешно работающих в другой стране, общее культурное состояние которой рассматривается как образец ближайшего развития. Они могут соответствовать объективным векторам развития культуры, но оказаться чужеродными для образовательной традиции. Концепция К.Д. Ушинского о народном образовании, основанная на критике заимствования западных образовательных установок, «чужого характера и той системы, в которой выражается характер»⁷, в этом смысле оказывается созвучной с критическими суждениями Р. Тагора о неприемлемости британской образовательной модели, ее несоответствии образовательным традициям Индии⁸.

В современном мире данная модель наиболее явно проявляется, например, в ситуации с мигрантами, с одной стороны, получающими образование в семьях и диаспорах, с другой – посещающими общеобразовательные учреждения.

Модель 5: разрыв связей между всеми тремя подсистемами (рис. 5).

Появление данной модели может быть вызвано слишком радикальными мерами, принятыми для преодоления затянувшейся ситуации, описанной в модели 3 или рядом неблагоприятных внешних воздействий. Пример – оккупация Японии союзными войсками (1945–1952), реформы Петра I, современное состояние образования в России, связанное с включением в Болонскую систему, внедрением ЕГЭ. В этом случае изменения системы образования, навязанные извне, вступают в противоречие и с традицией, и со спецификой социокультурного контекста.

Следует отметить, что данная ситуация амбивалентна. Она предоставляет отдельным индивидам (в силу личностных, психологических или социально-экономических причин) практически безграничную свободу для самореализации. Их деятельность способна обеспечить стране мощный скачок в политическом, экономическом и технологическом развитии. Однако в целом длительное сохранение подобной модели порождает системный кризис, который ведет к разрушению единства культуры страны (в разных регионах складывается собственная модель образования и жизни) и к кризису культурной самоидентификации многих людей. Среди подростков и молодых взрослых это приводит к росту числа самоубийств, усилению социальной самоизоляции.

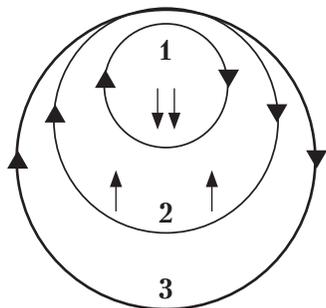


Рис. 4

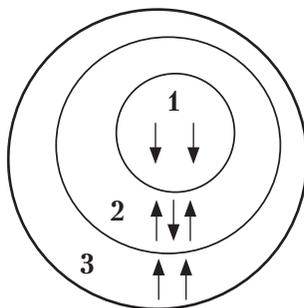


Рис. 5

В завершение отметим, что каждая из этих моделей обладает собственной логикой развития. В каждой из них субъекты образования оказываются включенными в специфическую систему социокультурных взаимосвязей, которая по-своему определяет горизонт их возможностей и границы самореализации. Чем сложнее структура общества и соответствующее культурное пространство, тем больше моделей могут сосуществовать в один и тот же исторический период, находясь в сложных взаимоотношениях друг с другом и оказывая различные, часто разнонаправленные влияния на динамику культуры в целом.

Примечания

- ¹ *Стетин В.С.* Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность [Электронный ресурс] // Цифровая библиотека по философии. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000249/> (дата обращения: 03.06.2016).
- ² Там же.
- ³ См.: *Ли Ц.* Культурные модели обучения: Восток и Запад. М., 2015.
- ⁴ Там же. С. 82.
- ⁵ Там же.
- ⁶ *Филитова С.Л.* Теория и практика общинного воспитания в кибуце // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2009. № 102. С. 305–309.
- ⁷ *Ушинский К.Д.* О народности в общественном воспитании // Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 11 т. М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1952. Т. 2. С. 143.
- ⁸ *Тагор Р.* Проблемы образования // Тагор Р. Собр. соч.: В 12 т. М.: Худож. лит. 1961–1965. Т. 11. С. 113–130.