

**ТРАНСЛЯЦИЯ КУЛЬТУРЫ И/ИЛИ РАЗВИТИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
ГЕРМАНО-РОССИЙСКАЯ И АНГЛО-САКСОНСКАЯ МОДЕЛИ
ОБРАЗОВАНИЯ***

М. А. Абрамова, В. В. Крашенинников (Новосибирск),
Х. Либерска (Быгдош, Польша), **М. Фарника** (Зелёна Гура, Польша)

В статье анализируются образовательные концепции, ставшие основой формирования англо-саксонской и германо-российской систем образования. Выявляются базовые принципы, специфика их реализации при построении образовательного процесса, разница в восприятии роли педагога. Авторы отмечают, что в концепции дидактического энциклопедизма критериями оценки эффективности образовательной деятельности учащихся стали, прежде всего, объем, системность усвоенных знаний, способность

* Работа выполнена при финансовой поддержке Программы грантов Президента РФ для государственной поддержки молодых российских ученых, проект МД-475.2014.6 «Исследовательские университеты в регионах: институциональные, политические и внутрисоциальные факторы развития (на примере федеральных и национальных исследовательских университетов Восточной и Западной Сибири)».

© Абрамова М. А., Крашенинников В. В., Либерска Х., Фарника М., 2015

Абрамова Мария Алексеевна – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник сектора этносоциальных исследований, Институт философии и права СО РАН, профессор кафедры логики и методологии науки философского факультета, Новосибирский государственный университет.

E-mail: marika24@yandex.ru

Крашенинников Валерий Васильевич – кандидат технических наук, профессор факультета технологии и предпринимательства, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: vkrash48@mail.ru

Либерска Ханна (Liberska Hanna) – доктор психологических наук, директор отдела социальной психологии и исследований молодежи факультета педагогики и психологии, Университет им. Казимира Великого, г. Быдгощ (Польша).

E-mail: hanna.liberska@op.p

Фарника Маржанна (Farnicka Marzanna) – кандидат наук, кафедра педагогики, социологии и наук о здоровье, Университет г. Зелёна Гура (Польша).

E-mail: marzanna@farnicka.pl

Abramova Maria Alekseevna – Doctor of Pedagogical Sciences, leading scientific researcher at the Sector of Ethno-Social Research, the Institute of Philosophy and Law, Russian Academy of Sciences, Professor of the Chair of Logic and Methodology of Science, Novosibirsk State University.

Krasheninnikov Valery Vasilievich – Candidate of Technical Sciences, Professor of the Department of Technology and Entrepreneurship, Novosibirsk State Pedagogical University.

Liberska Hanna – Doctor of Psychology, Director of Social Psychology and Youth Studies of the Department of Pedagogy and Psychology, Casimir the Great University, Bydgoszcz (Poland).

Farnicka Marzanna – Candidate of Sciences, Chair of Pedagogy, Sociology and Health Sciences, University of Zielona Gora (Poland).

к анализу, качество гуманитарной подготовки специалистов. Стратегия изложения учебного материала строилась на основе принципа дедукции. Данный подход лег в основу германо-русской системы образования, а также некоторых стран Восточной Европы. В оппозиции к нему находится концепция дидактического утилитаризма – основа англо-саксонской системы образования, для которой характерны реализация деятельностного подхода и акцент на развитии личности в процессе приобретения эмпирического опыта.

Существование такой оппозиции в рамках образовательных систем США, России и Европы обусловлено историей развития стран. В настоящее время происходит взаимопроникновение идей, концепций и подходов. В результате чего для англо-саксонской системы становится важным не только формирование опыта, но и определенных знаний индивида, в том числе в области гуманитарной подготовки. Для германо-русской системы образования, наоборот, в последние десятилетия более характерным является отход от принципа фундаментализации образования и усиление внимания к технологии построения образовательного процесса. Подписание странами Европы Болонской декларации лишь усугубило ситуацию пересмотра образовательных парадигм, что может иметь как конструктивные, так и разрушающие последствия для сохранения национальной специфики образовательных систем.

В качестве одного из путей гармонизации происходящих изменений выступает идея «Образования через всю жизнь» (или принцип непрерывности образования), которая призвана стать механизмом адаптации индивида и преодоления им трансакционных издержек. Но для реализации данного принципа германо-русская модель образования, призванная ориентировать на фундаментальность знаний, оказалась менее адаптированной в отличие от англо-саксонской системы образования, где ответственность за полученный образовательный результат всецело возлагается на обучающегося. Таким образом, авторы приходят к выводу, что смена образовательных парадигм не только способствует развитию, но и вполне может стать фактором, обуславливающим утрату системой образования базового принципа осуществления образовательной деятельности – принципа культуросообразности.

Ключевые слова: парадигма образования, дидактический энциклопедизм, дидактический утилитаризм, германо-русская и англо-саксонская системы образования.

TRANSFER OF CULTURE AND/OR DEVELOPMENT IN ACTIVITY: THE GERMAN-RUSSIAN AND ANGLO-SAXON MODELS OF EDUCATION

M. A. Abramova, V. V. Krasheninnikov (Novosibirsk), **H. Liberska**
(Bydgoszcz, Poland), **M. Farnika** (Zielona Gora, Poland)

In the article the educational concepts which became a basis of formation of the Anglo-Saxon and German-Russian education systems are analyzed. The ba-

sic principles, the specifics of their realization in the construction of educational process, the difference in perception of the teacher's role are revealed. The authors note that, in the didactic encyclopedism concept, the criteria of assessment of the efficiency of pupils' educational activity have become, first of all, the volume, systematic character of the gained knowledge, the analysis ability, the quality of humanitarian training of specialists. The strategy of the training material exposition was based on the principle of deduction. This approach formed the basis of the German-Russian education system, as well as the education systems of some countries of Eastern Europe. In opposition to it there is a concept of didactic utilitarianism, the foundation of the Anglo-Saxon education system, which is characterized by realization of the activity approach and the emphasis on the development of personality in the course of acquiring empirical experience.

The existence of such opposition within the educational systems of the USA, Russia and Europe is conditioned by the history of development of the countries. Presently, there takes place interpenetration of ideas, concepts and approaches. Thus, for the Anglo-Saxon system there becomes important not only the experience formation, but also a certain knowledge of the individual, including in the field of humanities. For the German-Russian education system, on the contrary, in the last decades there has been more characteristic drifting away from the principle of fundamentalization of education and strengthening the attention towards the technology of construction of the educational process. Signing by the countries of Europe of the Bologna declaration has only aggravated the situation of revision of educational paradigms, which can have both constructive and destructive consequences for the preservation of national specifics of educational systems.

As one of the ways of harmonization of the unfolding changes is the idea of «Education throughout life» (or the principle of continuity of education), which is to become a mechanism of adaptation of the individual and his/her overcoming the difficulties of transition. But the German-Russian model of education, whose focus is on the fundamental nature of knowledge, has turned out to be less adapted for the realization of this principle in difference unlike the Anglo-Saxon education system where responsibility for the obtained educational result is entirely laid on the student. Thus, the authors have come to a conclusion that the change of educational paradigms not only promotes development, but also can easily become a factor causing a loss by the education system of the basic principle of implementation of educational activity, the principle of cultural congruence.

Keywords: *paradigm of education, didactic encyclopedism, didactic utilitarianism, German-Russian and Anglo-Saxon education systems.*

Глобализационные процессы в сочетании с компьютеризацией населения и неограниченным доступом к информации обусловили лавинообразные изменения в культуре и, как следствие, в образовании. Согласно определению понятия «культура», предложенному Марией Тышковой, культура является источником потенциального опыта индивида, который может быть получен только посредством его деятельности [1].

Это означает, что культурные трансформации с точки зрения будущего, в том числе технологического прогресса, вызывают изменения в области деятельности человека и ее форм, включая мировоззрение и ценности [2, с. 36; 3].

Российская, а точнее германо-российская (прусская, австрийская), система образования традиционно делает акцент на обучении как одном из факторов социализации индивида, предполагая, что оно имеет своей задачей трансляцию культурных моделей. Фундаментальность образования, ставшая отличительной особенностью германской системы строилась на концепции дидактического энциклопедизма. Представители данного направления полагали, что усвоение обучающимся предельно большого объема научных знаний позволит заложить фундамент для его последующего осознанного выбора своей жизненной позиции. Поэтому очень важно для ребенка усвоить как можно больше информации в раннем возрасте, пока уровень его рефлексии еще недостаточно высок. Также предполагалось, что способность к осознанному выбору формируется не только по мере взросления индивида, но и в зависимости от объема усвоенной информации. Таким образом, степень достижения учащимся целей и задач образования определялась прежде всего объемом, системностью усвоенных знаний, а также способностью к анализу, повышенным вниманием к гуманитарной подготовке специалистов. При построении образовательного процесса это в первую очередь повлияло на распределение часов на лекционную и практическую части, где большая из них была выделена для лекционных занятий. Среди использующихся методов обучения наибольшей популярностью пользовались те, что не обуславливали выстраивания диалога, а скорее были ориентированы на ученика как на объект образовательного процесса. По мере накопления индивидом информации менялся и характер образовательной деятельности: увеличивалось количество семинарских занятий, заданий, нацеленных на аналитическую работу. Но стратегия изложения учебного материала от общего к частному (дедуктивный принцип) не изменялась. Учитель при таком подходе имеет безусловный авторитет, он владеет последним, самым новым знанием, является своеобразным источником информации.

Изменения в обществе, обусловившие колоссальный рост объема информации в XX в., пересмотр стилей управления не только на уровне государств, но и в образовательном процессе, экспериментальные работы психологов по выявлению закономерностей развития личности поставили под сомнение эффективность концепции дидактического энциклопедизма. Но в силу исторических событий в СССР, а также во многих странах Восточной Европы реализация данной концепции на уровне государственной образовательной политики в XX в. была чрезвычайно необходима, поскольку еще в 1920–30-е гг. решался вопрос о ликвидации без-

грамотности населения. Поэтому прежде чем пересмотр образовательной парадигмы стал актуальным, было необходимо, чтобы страны смогли накопить определенный образовательный потенциал.

Во второй половине XX в. в связи с изменениями в политике и науке система образования вновь становится ареной, на которой развиваются споры об эффективности различных подходов: дидактического энциклопедизма, формализма и утилитаризма. В СССР, как и в странах Европы, пересматривается отношение к объектно-субъектному подходу, формируется отношение к ученику как субъекту. Поэтому предполагается, что ученику не преподают, а обучение является процессом, основанным на совместной деятельности всех акторов образовательного процесса [1].

В данном контексте обучение может быть разделено на несколько уровней, на которых и учитель и ученик должны осуществить их совместную деятельность:

1) культурный, представленный социокультурными предпосылками, обусловившими на данный момент социализацию акторов образовательного процесса;

2) личностный, отражающий специфику взаимоотношений людей, вовлеченных в образовательный процесс;

3) технологический, обусловленный уровнем сформированности навыков индивидов и техническим оснащением образовательного процесса.

Каждый из трех уровней предполагает трансляцию учителем своих знаний, умений и навыков, а также моделей выполнения социальных ролей, что обуславливает формирование личности ученика. Таким образом, совместная деятельность акторов образовательного процесса на каждом из указанных выше уровней приводит к их дальнейшему развитию. У. Бронфенбреннер называет этот процесс «экологическим переходом» и считает его фактором и последствием развития [4].

Теория экологических систем, разработанная У. Бронфенбреннером под влиянием трудов Л. Выготского и К. Левина, рассматривает человека как совокупность подсистем – микросистемы семьи, мезосистемы локальной среды общения и проживания, экзосистемы крупных социальных организаций и макросистемы, формируемой совокупностью культурных обычаев и ценностей [5]. Данная теория, а точнее ее реализация в образовании, интересна прежде всего как пример проникновения научных идей. У. Бронфенбреннер стал инициатором разработки и внедрения в Соединенных Штатах общенациональной образовательной программы Хэд Старт (Head Start).

Деятельностный подход, на котором традиционно делается акцент в англо-саксонской (американской) системе образования, фактически яв-

ляется основой концепции дидактического утилитаризма, возникшей на рубеже XIX и XX столетий в США. В основе англо-саксонской модели образования лежит концепция прагматизма. Представители данного направления (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер) трактуют обучение как непрерывный процесс «реконструкции опыта» обучающегося [6]. Поэтому характерными свойствами англо-саксонской системы образования являются опора на эмпирический опыт, повышенное внимание к усвоению информации в области естественнонаучных и технических дисциплин, больше времени уделяется практике, письменным работам с последующей отработкой содержания с тьютором. Основная стратегия построения образовательного процесса от деталей к общему (принцип индукции). И это является следствием осуществления такого принципа: педагог является лишь консультантом, тьютором, он не владеет последним и самым новым знанием, в его задачи не входит «ведение ученика по жизни», он лишь сопровождает его на определенном, ограниченном взаимодействии отрезком времени.

Качество полученного образования определяется, прежде всего, сформированными навыками и умениями по решению прикладных задач. И потому связи между учебным содержанием отдельных предметов выстраиваются посредством их реализации через индивидуальную и общественную деятельность обучающегося. Единственный путь к овладению социальным наследием в англо-саксонской системе образования связан с возможностями приобщения ученика к тем видам деятельности, которые позволили цивилизации стать той, какой она является. Поэтому конструктивное начало содержания образовательного цикла определяется в первую очередь принципом оптимизации, который не фиксирует последовательность и не обеспечивает преемственность в изучении предметов. Ценностью образовательного процесса является не структурность мышления и аналитические возможности, а свобода ученика в формировании своего опыта. Как следствие, концепция дидактического утилитаризма предполагает не расширение представлений о существовавших и существующих моделях культуры, а реконструкцию социального опыта лишь как основы для выработки своего. Соответственно образование выполняет функцию развития через деятельность, ограниченную решением лишь узких прагматичных задач.

Таким образом, рассматривая уровни, обеспечивающие инкультурацию индивида – культурный, личностный и технологический, – мы можем отметить существенные отличия германо-российской и англо-саксонской систем образования. Если в первой ориентация на фундаментальность обеспечивает на всех уровнях ознакомление с различными моделями культуры, которые не обязательно реализованы в стране, то вторая сосредоточена лишь на воспроизведении собственной модели

посредством предоставления выбора и, как следствие, ответственности за него обучающегося, решающего через обучение свои задачи.

Уникальность современной ситуации развития образовательных парадигм состоит в том, что если недостатки англо-саксонской модели образования, выражающиеся в узкой прагматической нацеленности акторов образовательного процесса на решение конкретных прикладных задач, устраняются за счет гуманитаризации образования и расширения представлений об опыте других, то в германо-российской модели образования, наоборот, происходит отход от принципа фундаментальности к прагматической ориентации. Подписание же Болонской декларации стало в данном контексте катализатором этого процесса. Для многих вузов, базировавшихся на прусской (австрийской) системе образования, следствием стремления стать равноправным участником в международном образовательном пространстве становится не просто пересмотр существующих требований к системе образования внутри страны, а фактически изменение самой модели образовательной системы, изменение взаимоотношений между акторами образовательного процесса [7]. Но станут ли данные тенденции пересмотра образовательной парадигмы для стран путем повышения эффективности образовательного процесса или разрушением традиций и потерей своих достижений, покажет время.

Одним из путей гармоничного объединения опыта двух образовательных подходов стало обращение к модели «общества, основанного на знаниях» (knowledge-based society), которое представлялось идеальной концепцией для составления стратегии развития стран Европы. Знания должны были обеспечить активность субъектов в политических и культурных процессах, рассматривались как фактор формирования толерантной позиции гражданина в условиях интенсификации миграционных потоков. Высокий уровень профессиональной подготовки индивидов предполагал создание условий для появления прорывных инновационных технологий. При этом непрерывное образование стало рассматриваться как особая система взглядов на образовательную деятельность человека как неотъемлемую и естественную составляющую часть его образа жизни в любом возрасте [8].

В этой ситуации, конечно, можно предположить, что прусская (австрийская) система образования оказалась менее гибкой в современных условиях. Можно согласиться с тезисом, что англо-саксонская система более чутко реагирует на изменение рынка, который требует постоянного совершенствования профессиональных навыков, но мы должны признать, что уже произошедшие изменения в германо-российской системе образования, которая существовала во многих странах Восточной Европы, отдалили ее от реализации принципа фундаментальной подготовки и не облегчили процесс обучения для учащихся, а скорее его технологизировали,

при этом поставив под сомнение ценность гуманитарной составляющей, главная задача которой была в сохранении социокультурного ядра культуры страны, в трансляции культурных ценностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Tyszkowa M.** Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturacji i restrukturacji doświadczenia [W:] Tyszkowa M. (red.) Rozwój człowieka w ciągu życia. – Warszawa, 1988. – S. 44–79.
2. **Farnicka M., Liberska H.** Cierpkie owoce reformy edukacji -- perspektywa psychologiczna // Edukacja i Kultura. – 2014. – №1. – P. 36–50.
3. **Farnicka M.** Cele wychowania w świetle ponowoczesności. Współczesne wyznaczniki uwarunkowań interpretacji celów wychowania // Studia z Teorii Wychowania. – Tom II. – 2011. – № 1. – P. 126–138.
4. **Bronfenbrenner U.** Ekologia rozwoju człowieka – historia i perspektywy // Psychologia Wychowawcza. – 1976. – № 5. – P. 537–549.
5. **Bronfenbrenner U.** The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. – Cambridge.
6. **Дюжакова М. В.** Ключевые проблемы развития высшего образования России на современном этапе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – Т. 12. – № 4. – С. 78–82.
7. **Абрамова М. А., Крашенинников В. В.** Интеграция в международное образовательное пространство как критерий оценки эффективности вузов в России // Философия образования. – 2014. – № 4(55). – С. 4–13.
8. **Засыпкин В. П.** Непрерывность образования как стратегия образовательной политики РФ в сфере подготовки педагогических кадров // Академический вестник. – 2009. – № 3. – С. 41–45.

REFERENCES

1. **Tyszkowa M.** Mental Development of the individual as the process structuring and restructuring experience [In:] Tyszkowa M. (ed) Human development throughout life. – Warszawa, 1988. – P. 44–79.
2. **Farnicka M, Liberska H.** Sour grapes fruits of the reform of education – psychological perspective. – Education and Culture. – 2014. – No. 1. – P. 36–50.
3. **Farnicka M.** The purpose of education in the light of the postmodern. Modern performance conditionality interpretation of the purposes of education. – Study of the Theory of Education. – Vol. II. – 2011. – No. 1. – P. 126–138.
4. **Bronfenbrenner U.** The Ecology of human development: history and prospects. – Psychology of Education. – 1976. – No. 5. – P. 537–549.
5. **Bronfenbrenner U.** The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. – Cambridge.
6. **Dyuzhakova M. V.** Key problems of development of the higher education of Russia at the present stage. – News of the Saratov University. New series. Education akmeology. Development psychology. – 2012. – vol. 12. – No. 4. – P. 78–82.
7. **Abramova M. A., Krasheninnikov V. V.** Integration into the international educational space as a criterion of assessment of efficiency of higher education institutions in Russia. – Education Philosophy. – 2014. – No. 4(55). – P. 4–13.

8. **Zasyplin V. P.** Education continuity as a strategy of educational policy of the Russian Federation in the sphere of preparation of pedagogical cadres. – The Academic messenger. – 2009. – No. 3. – P. 41–45.

BIBLIOGRAPHY

Abramova, M. A., Goncharova G. S. Ethnicity degrees as a foundation of national policy. – Sociological researches. – 2012. – No. 10. – P. 42–49.

Andryushkov A. A. Formation of the Russian identity as a problem of education: the outlook creating the future. – Questions of Education. – 2011. – No. 3. – P. 287–301.

Antonov D. A. Education as a system of reproduction of the identity of society. – Education Philosophy. – 2012. – vol. 40. – No. 1. – P. 111–119.

Belyaeva L. A. Education in Russia and modernization of economy (On the basis of results of the European social research). – Sociological research. – 2011. – No. 12. – P. 13–25.

Boronoyeva N. A. Education as an instrument of preservation of national identity. – Philosophy of education. – 2009. – No. 4. – P. 19–24.

Coleman J. Social and human capital. – Social sciences and modern time. – 2001. – No. 3. – P. 122–139.

Dakhin A. N. In California I understood better the specific features of Russian education. – The Siberian pedagogical journal. – 2007. – No. 2. – P. 55–66.

Konstantinovskiy D. L. Social inequality and access to higher education in Russia. – European Journal of Education. – 2012. – T. 47. – No. 1. – P. 9–24.

Konstantinovskiy D. L., Voznesenskaya E. D., Cherednichenko G. A. The youth of Russia at a turn of the XX–XXI centuries: education, work, social well-being. – Moscow, 2014. – 548 p.

Magaril S. A. Socio-humanistic education: unlearned lessons. – Sociological research. – 2012. – No. 12. – P. 89–97.

Nalivayko N. V. Introduction to the philosophy of education. – Resp. editor V. V. Tselishchev. – Novosibirsk, 2011. – 272 p.

Nalivayko A. V., Nalivayko N. V. Social and axiological bases of modern education: a monograph. – Resp. ed. V. V. Tselishchev. – Novosibirsk, 2014. – 142 p.

New meanings in the educational strategy of youth, 50 years of research: a monograph. – D. L. Konstantinovskiy, M. A. Abramova, E. D. Voznesenskaya, G. S. Goncharova, V. G. Kostyuk, E. S. Popova, G. A. Cherednichenko. – Moscow, 2015. – 232 p.

Panfilova T. V. Which educational strategy is not needed by Russia? – Philosophy and society. – 2011. – No. 1. – P. 5–16.

Romanov P. V., Yarskaya-Smirnova E. S. Social anthropology in the Russian style: education, profession, identity. – Education and society; Institute of sociology of the Russian Academy of Sciences; Academy of work and social relations. – Moscow, 2009. – 204 p.

Sorokina N. D. Education as a factor of social differentiation and mobility: (ROUNDTABLE). – N. D. Sorokina, S. A. Sharonova, E. E. Chekanova, N. N. Ivanova, O. N. Smolin, E. A. Sergodeeva, A. A. Ovsianikov, V. A. Mansurov, Z. T. Golenkova, G. E. Zborovskii, V. G. Puzikov, I. I. Osinskii, V. S. Sobkin, V. Ia. Nechaev, V. V. Zykov, L. A. Semenova, Ia. U. Astaf'ev, G. A. Ivakhnenko, G. A. Cherednichenko, N. P. Grishaeva et al. – Russian Education and Society. – 2004. – Vol. 46. – No. 10. – P. 7–30.

Zagvyazinsky V. I. Educational strategy and educational policy. – Science and education. – 2005. – No. 2. – P. 3–8.

Принята редакцией: 17.01.2015