



## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
1. «Фауст» и «Конфуций»: К уяснению социокультурных оснований образовательных систем.....	7
1.1. Китай: «Учиться управлять вселенной и изменять себя».....	9
1.2. Япония: «Стило сильнее меча».....	20
1.3. Республика Корея (Южная Корея): «Искренность. Верность. Добродетель».....	25
1.4. США: «Веют ветры свободы».....	33
1.5. Германия: «Дух движет материей».....	40
2. Педагогическая практика перед вызовами XXI в. ....	45
2.1. Дошкольное обучение (образование).....	45
2.2. Средняя школа в поисках культурно-образовательной ниши.....	49
2.3. Высшее образование: Факторы роста ... и неопределенности.....	52
2.4. Непрерывное образование.....	58
3. Российское образование в поиске перспектив развития.....	62
Заключение.....	72
Список литературы.....	74

## ВВЕДЕНИЕ

Образование, говорят, есть ключ к будущему – сентенция в общем плане верная, но в контексте реальной общественной практики требующая серьезных комментариев и оговорок. Будущее не дано нам в виде ясной и совершенно детерминированной картины, оно всегда проблематично – проблематично, следовательно, и то образование, что должно послужить «ключом» к нему. В развитых странах мира, полагают эксперты, в ближайшие 15 лет с рынков труда будет вытеснено до половины видов занятости, существующих сегодня; к 2030 г. из более или менее развитых экономик уйдет примерно 2 млрд рабочих мест [Frey]; по другим прогнозам, к середине XXI в. излишними станут 65% сегодняшних профессий. Если при таких перспективах национальные системы образования не будут вовремя реагировать на требования времени, они становятся не «ключом к будущему», а напротив, тормозом для поступательного движения общества – «институциональной ловушкой», в которой общественный ресурс расходуется малоэффективно, а то и попросту разбазаривается. «Образование становится все более дорогим и все менее эффективным» – на Западе сегодня утверждения такого рода исходят не только от социальных критиков радикального толка: это широко обсуждаемая тема в академической социологии, экономике, социальной психологии и других дисциплинах. Последний пример – книга вполне респектабельного американского экономиста Б. Каплана «Дело против образования», вышедшая в 2018 г. и сейчас широко обсуждаемая в США и Западной Европе: подзаголовок книги – «Почему образование есть пустой перевод времени и денег» [Cuplan, 2018].

«В развитых странах мира, – отмечают эксперты, – традиционные показатели владения грамотой, счетом, знаниями общего характера, а вместе с тем и нормы поведения в школе ухудшаются год от года. Предыдущие поколения сделали все, чтобы сделать

школьное обучение, некогда бывшее привилегией богатых слоев общества, доступным для всех, но миллионы молодых людей сегодня совершенно равнодушны к школе и не видят никакого смысла в получении формального образования. В Великобритании, например, цифры систематического пропуска занятий в школах приняли столь ужасающие размеры, что власти в конце концов пришли к необходимости финансово «стимулировать» отдельные группы учащихся, только бы удержать их в стенах школы и подальше от улицы... Общества настоятельно требуют от своих правительств разрешения накопившихся проблем, и за последние десять лет в образовательных системах Европы изменений было больше, чем в любое из предшествующих десятилетий, но ни одна из реформ пока что не смогла обратить негативные тенденции вспять» [Leitner].

Понятно, что от уровня развития институтов образования сегодня напрямую зависит конкурентоспособность национальных экономик. Но должно ли образование утилитарно-жестко ориентироваться на всегда изменчивые требования рынков труда? Очевидно, что нет. Как в таком случае национальной школе надлежит решать другие свои задачи – и какие именно? Какой набор школьных и вузовских предметов наиболее полно отвечает потребностям текущего и перспективного развития общества? Сколь эффективна образовательная политика государств? И вообще: какие именно факторы определяют позитивную или негативную динамику национальных образовательных систем? Что в этом плане дает их сравнительный анализ?

В настоящем обзоре на первый план и вынесен момент сопоставительного рассмотрения систем образования, сложившихся в мире. Наиболее выпуклым образом эта проблематика в последнее время обозначилась в связи с расширяющейся практикой регулярного проведения исследований («тестов», «оценок») в отношении того, как школьники и студенты разных стран усваивают содержание тех или иных учебных программ. Выявились законосообразности регулярного характера: наилучшие результаты в этом плане показывают восточноазиатские страны: здесь учащиеся демонстрируют существенно более высокие навыки и знания в математике, науке<sup>1</sup> и чтении, нежели их сверстники в США, Западной Европе и других странах и регионах. Географическая

---

<sup>1</sup> Понятием «наука» в школах западной образовательной традиции охватываются преимущественно физика, химия и биология.

однозначность оценок не оставляет сомнений: «тайна» восточно-азиатской модели образования заключается в ее исторически сложившихся социокультурных основаниях – в «истории», в «культуре», в «социуме» восточноазиатского макрорегиона. Более того, и это особенно интересно, высокие результаты в учебе этнические азиаты показывают и тогда, когда вместе с семьями оказываются на Западе. «Культура, а не школа как таковая» – так, по убеждению экспертов, объясняется это явление [Weale].

Между тем при избытке работ по образовательной проблематике – в ее педагогическом, технологическом, организационном, экономическом и иных аспектах – социокультурная тема во всем этом представлена беднее всего: ситуация, можно сказать, напоминает ту, в которой посетителю кунсткамеры из известной басни в конце концов так и не удалось приметить слона. В то же время, когда «присутствие культуры в образовании» все же становится предметом специального изучения, выясняется, что именно социокультурные факторы в конечном счете (или раньше всего?) определяют качество обучения. Так или иначе всегда обнаруживается «нерасторжимое единство культуры и обучения, выражается ли это единство в культурных практиках, в различных видах культуры участия или в культуре школьного процесса. В любом случае учащийся вовлечен в сеть семиотических взаимодействий со своей культурой, а это, в свою очередь, воздействует на его обучение и приобретение знаний» [Young]. В таком контексте культура предстает не абстрактным образом (как ее чаще всего и воспринимают), а как основа образовательного прагматизма – особой культурной практики. Практическое значение здесь всегда имеет то, «как дети формируют свои культурно-обусловленные учебные установки, как родители социализируют детей в этом процессе, как дети реагируют на успехи и трудности в своей учебе, на то, как они воспринимают друг друга в качестве одноклассников и сверстников, и на то, как они выражают себя в учебном процессе и демонстрируют свои достижения» [Ли, 2017, с. 15]. Соответственно, все эти факторы приобретают негативное выражение, когда социокультурные основания образования выражены слабо или, на взгляд экспертов, отсутствуют вообще: образующийся вакуум никакими иными средствами не заполняется.

Как в этой связи пишет британский философ, «корень проблемы не в дефиците ресурсов: государственные расходы на образование в большинстве стран постоянно растут и сегодняшние школы поражают своим набором высокотехнологичного оборудования –

компьютеров, громадных дисплеев, интерактивных “классных досок” – всего того, что должно обеспечить доступ к морю информации и облегчить учебу. Нет также недостатка в образовательных теориях, исследованиях и статистике; при этом научный прогресс позволяет нам лучше понимать, как развивается и работает мозг человека. Почему же, несмотря на наличие всех материальных условий и вопреки нашей вере в неуклонный прогресс, мы пришли к столь плачевной ситуации?..

Наиболее глубокая причина сегодняшнего кризиса лежит в том, что у нас нет ясного и целостного взгляда на образование... В сущности, это кризис идентичности, кризис целей и смыслов жизни современного человека. Мы перестали понимать, кто мы есть, откуда мы пришли и куда идем. Кризис западного образования есть поэтому отражение кризиса западной цивилизации» [Leitner].

Ниже дан обзор ряда национальных образовательных систем, поданных через призму присущего им социокультурного содержания; рассмотрены не только исторические корни этих систем, но и их современное состояние. Особо выделен случай Китая а) как самой масштабной и динамично развивающейся системы образования в мире и б) как парадигмально-чистый пример сохраняющегося присутствия «традиции» в современной образовательной практике. Под аналогичным углом зрения проанализированы образовательные системы Японии и Южной Кореи. В порядке кросс-культурного анализа обрисована историческая динамика «западной» модели образования, как она сложилась в США и ФРГ. Обозначены основные проблемы современной педагогической практики применительно к различным уровням и формам образования. Рассмотрена отечественная проблематика – наиболее актуальные проблемы российской образовательной системы.

## **1. «ФАУСТ» И «КОНФУЦИЙ»: К УЯСНЕНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ОСНОВАНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ**

Если те или иные рейтинги стран по уровню учебных достижений их школьников и студентов соотнести с географией мировых религий, выясняется, что наиболее успешными по показателям образования в наше время выступают страны, где преобладающая или численно достаточно весомая часть населения придерживается конфуцианства (не входим здесь в вопрос о том,

является ли конфуцианство религией в традиционном смысле слова). Так, по результатам PISA–2015 (PISA – Программа по международной оценке образовательных достижений учащихся), первые семь мест по математике в том году занимали школьники следующих стран – Сингапура, Гонконга, Макао, Тайваня, Японии, Китая и Южной Кореи. Эти же страны входили и в первую десятку обобщенного («усредненного») рейтинга PISA–2015 по показателям «математика, наука и чтение». Для сравнения: в последнем рейтинге 23-е место принадлежало Великобритании, 28-е – России и 31-е – США [PISA Worldwide Ranking...]. Сингапур, Япония и Южная Корея в 2018 г. занимали три верхние строчки глобального Индекса человеческого капитала.

(Особый аспект темы – здесь его отмечаем, но специально не рассматриваем – это экономические успехи стран «конфуцианской ментальной культуры». Есть, судя по всему, какая-то глубинная логика в том, что к ареалу культурного наследия конфуцианства относятся вторая и третья экономики мира – Китай и Япония, а также «восточноазиатские тигры» – Южная Корея, Сингапур, Гонконг и Тайвань; Макао при этом занимает второе место в мире по ВВП на душу населения.)

Размышляя над систематически наблюдаемыми различиями в академических успехах студентов двух культур – «западной» и «восточной», – известный специалист по современной педагогике американка китайского происхождения Цзинь Ли пишет: «С одной стороны, обе культуры ценят образование, имеют сравнительно долгую интеллектуальную историю, обладают одинаково большим набором концепций обучения, поддерживают одинаковые образовательные системы (предполагающие наличие детских садов, начальных и средних школ, а также колледжей) и, что самое главное, преподают практически одни и те же предметы (математика, естественные науки и даже английский – в китайскоговорящих регионах). С другой стороны, значения обнаруженных мною концепций обучения различались столь сильно, что пересечений между ними практически не было». Это как будто два разных мира, разделенных «китайской стеной». «Если ты следуешь западным путем познания и обучения, то едва ли когда-нибудь ступишь на путь конфуцианства; а если ты придержишься конфуцианского подхода, то у тебя точно так же мало шансов свернуть на западный путь» [Ли, 2017, с. 46]. Основополагающее значение имеет «колоссальное формирующее влияние культуры». Это противостояние двух