

Культурные традиции и инновации в реформировании системы образования

Рецензия на книгу: Ванхемпинг Э. Г., Новак М. А.
Инновационные практики и гражданские инициативы
в образовании поколения Z, 2020 г.

В. Д. Курганская, М. С. -А. Шайкемелев

Курганская Валентина Дмитриевна
доктор философских наук, профессор,
главный научный сотрудник Институ-
та философии, политологии и религи-
оведения Комитета науки Министер-
ства образования и науки Республики
Казахстан.

E-mail: vkurganskaya@mail.ru

**Шайкемелев Мухтарбек
Сейд-Алиевич**

доктор философских наук, заведую-
щий отделом политологии Института
философии, политологии и религио-
ведения Комитета науки Министер-
ства образования и науки Республики
Казахстан.

E-mail: muhtarbek64@mail.ru

Адрес: 050010, Республика Казахстан,
Алматы, ул. Курмангазы, 29.

Аннотация. В монографии Э. Г. Ван-
хемпинг и М. А. Новак «Инновацион-
ные практики и гражданские иници-
ативы в образовании поколения Z»
обобщен авторский опыт научно-пе-
дагогической работы в систе-
мах образования Казахстана, России
и Финляндии. Описаны новаторские
учебно-воспитательные практики,
применяемые в этих странах, ана-

лизируется реформирование систем
образования в период социальных
трансформаций в Российской импе-
рии и на современном постсовет-
ском пространстве. Исследователи
выносят на обсуждение научно-педа-
гогической общественности вопрос
о причинах «пробуксовки» Болонских
рекомендаций в образовательных си-
стемах Казахстана и России, а так-
же предлагают концепцию вхожде-
ния этих стран в мировое образова-
тельное пространство, учитывающую
особенности исторического развития
государств и национальной культуры.

В рецензии основное внимание
уделено философским аспектам об-
суждаемых в монографии проблем
реформирования систем высшего
и школьного образования, а также
соотношению культурно-историче-
ских традиций и инноваций в концеп-
циях свободного образования.

Ключевые слова: образование, ли-
беральная философия образования,
инновации, традиции, университет,
школа, реформирование образова-
ния, Болонские рекомендации.

DOI: 10.17323/1814-9545-2020-4-273-287

Статья поступила
в редакцию
в мае 2020 г.

Ванхемпинг Э. Г., Но-
вак М. А. Инновацион-
ные практики и гра-
жданские инициативы
в образовании поко-
ления Z. СПб.: Изда-
тельско-полиграфи-
ческая ассоциация
высших учебных заве-
дений, 2020. 246 с.

Монография «Инновационные практики и гражданские инициативы в образовании поколения Z» посвящена актуальной теме инновационных практик в сфере образования в условиях его реформирования и модернизации. Кандидат философских наук, профессор Элина Геннадьевна Ванхемпинг имеет более чем 20-летний опыт научно-педагогической работы в вузах Казахстана, России и Финляндии и возглавляет ныне Скандинавский институт академической мобильности в Финляндии. Ее соавтор молодой российский педагог-новатор Мария Андреевна Новак — аспирантка Оренбургского педагогического университета, разработчик, основатель и креативный директор проекта «Добрая школа». Тема и содержание монографии отражают профессиональные интересы авторов и вместе с тем должны привлечь внимание широкого круга специалистов: менеджеров высшего и среднего образования; учителей и преподавателей; исследователей теории и истории педагогики, педагогических инноваций, академической мобильности; социологов, изучающих проблемы образования и молодежи. Со своей стороны, авторы настоящей рецензии, будучи профессиональными философами, основное внимание уделили философско-педагогическим аспектам обсуждаемых в монографии проблем. А именно: общим принципам либеральной философии образования (в монографии они обозначены термином «золотая константа») и сравнительному анализу практик их реализации в институциональных формах и методиках организации учебно-воспитательного процесса в российских, казахстанских и финских учебных заведениях.

Этот ракурс анализа не является произвольно избранным, мотивированным цеховой принадлежностью рецензентов. С. И. Гессен в своем труде «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» (1923 г.) — одном из наиболее глубоких во всей мировой научно-педагогической литературе — писал: «...любая педагогическая система является прикладной философией <...> даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возводятся в последних своих основах к чисто философским проблемам» [Гессен, 1995. С. 20].

Руководствуясь этим положением С. И. Гессена, в отношении рецензируемой книги следует задаться вопросом: какая философская концепция человека, смыслов его жизни, приоритетов, идеалов и ценностей имплицитно в авторских анализах и оценках инновационных социально-педагогических или учебно-воспитательных практик? В какой степени эта философия образования способна осмыслить и направлять фундаментальные преобразования духовно-интеллектуального мира человека в современную эпоху?

Авторы монографии утверждают, что современные системы образования, в том числе выстраиваемые в рамках Болонско-

го процесса, предполагают смену классической модели профессионального образования на постклассическую модель свободного образования. «Ценности классической модели образования ориентированы на массовость, стабильность, традиционализм, завершенность, нормативность и итоговое получение пакета конкретных знаний». Постклассическая система образования ориентирована не на массовость, а на индивидуальность, исходит не из стабильности информации, знаний, методик, а из их изменчивости и неустойчивости. На смену традиционализму классической модели образования пришло творчество. «Нормативность» заменена «неповторимостью». Постклассическая модель ориентирована не на «завершенность», а на «непрерывность» [Ванхемпинг, Новак, 2020. С. 216].

Нетрудно заметить, что в описании *постклассической* модели образования авторы фактически воспроизводят установки и общие принципы *классической* либеральной философии образования. Так, например, В. А. Куренной приходит к заключению, что классическая и современная либеральная философия образования исходят из единой идеи свободного образования, различия же заключаются в нормативно-теоретических моделях и конкретных механизмах реализации этой идеи. Поэтому нет оснований для разделения современной и классической либеральной философии образования, следует называть ее просто либеральной.

Вопрос о периодизации либеральной философии образования важен (например, в отношении философии как таковой ее деление на классическую и постклассическую является общепризнанным и выражает принципиальное различие двух типов философствования). Столь же важен вопрос о монолитности этой философии — является ли она единым нормативно-теоретическим комплексом или в ней присутствуют альтернативные направления, течения, школы и т. д.? Но главное — являются ли понятия этой философии самоприменимыми, т. е. способна ли философия свободного образования к свободному и творческому самопреобразованию? Либеральная философия образования должна быть способна в себе самой задавать свободные изменения. В противном случае философская концепция свободного образования становится его *регламентацией*.

В. А. Куренной перечисляет десять принципов современной либеральной философии образования: 1) образование на протяжении всей жизни; 2) академическая свобода; 3) значение опыта и практики; 4) критическое мышление и гражданские компетенции; 5) развитие компетенций, а не накопление знаний; 6) приоритет общего образования перед специальным; 7) «научиться учиться»; 8) принцип самостоятельного деятельного усилия; 9) политическая нейтральность; 10) интерактивность и сократический диалог [Куренной, 2020. С. 8]. Он считает пе-

речисленные принципы экспликацией смысла и переложением на современный понятийный язык основных положений «гумбольдтовской» классической европейской модели свободного образования. В. А. Куренной согласен с Б. Ридингсом в том, что создаваемые в рамках либеральной теории образования проекты университета XXI в., «в сущности, представляют собой не более чем переложение идей Гумбольдта или Ньюмена, и их мнимая актуальность — лишь результат незнания основополагающих текстов по истории института» (цит. по: [Куренной, 2020. С. 10]). В статье В. А. Куренного приводятся убедительные доказательства и иллюстрации этого положения на материале основополагающих текстов Шиллера, Шлейермахера, Савиньи, Канта, Фихте, Шеллинга, Гумбольдта. Развитие института свободного образования не является линейным, кумулятивным процессом. По ряду параметров классическая гумбольдтовская модель университета остается образцовой и задает масштаб оценки современным инновациям в области нормативных моделей, институциональных форм и методик свободного образования. Поэтому при сопоставлении традиций и инноваций в сфере образования справедлива формула Э. Ю. Соловьева: «Прошлое толкует нас» [Соловьев, 1991].

В связи с этим следует признать важность и актуальность обращения авторов рецензируемой монографии к отечественным традициям либеральной философии образования. В частности, к выводам, к которым приходит К. Д. Кавелин в своем анализе систем высшего образования Западной Европы.

К. Д. Кавелин выделяет два типа организации европейского университетского образования: 1) университеты, созданные «по идеалу романо-католических государств» (Франция); 2) университеты, созданные на основе немецко-протестантского понимания высшего образования (Германия). В университетах, созданных по эталону романо-католических государств, молодых людей готовят к специальной конкретной общественной и практической деятельности. Круг слушаемых студентами дисциплин, их последовательность определяются исходя из потребностей государства и общества. Современным аналогом этого типа университета, как отмечают авторы монографии, являются широко распространенные в европейском образовательном пространстве высшие учебные заведения, которые готовят по программам бакалавриата практикоориентированных специалистов.

В отличие от университетов первого типа с характерной для них жесткой стандартизацией, нормативностью, циркулярностью учебного процесса, в немецких университетах царит свобода обучения. Студент во Франции слушает курсы, определенные расписанием, а не своим выбором, переходит от одних курсов к другим в порядке, предписанном регламентом, и по ис-

течении обусловленного периода сдает экзамен. Если экзамен не сдан, то к прослушиванию следующих курсов он не допускается и должен выслушать то же самое еще раз. Немецкий студент не знает ничего подобного: он может слушать что ему угодно, сколько угодно и в каком хочет порядке. В продолжение всего учения студент не сдает никаких экзаменов.

Именно в академических свободах — свободе обучения, преподавания и научных исследований — видит К. Д. Кавелин как главное преимущество немецких университетов, так и особое предназначение высшего образования. Приблизительным современным аналогом гумбольдтовского университета является так называемая система свободных искусств и наук, получившая наибольшее распространение в США, где она составляет «костяк образовательной системы». [Беккер, 2015. С. 34]. При этом диапазон академических свобод в этой модели свободного образования значительно сужен по сравнению с классическим гумбольдтовским университетом. Например, в американских вузах, где обучение строится на принципах свободных искусств и наук, сохраняются экзамены и оценки (кредитная система); посещение аудиторных занятий является строго обязательным, за нарушение этого требования студентам снижаются итоговые оценки за семестр [Там же. С. 46] и т. д.

По итогам своих наблюдений К. Д. Кавелин приходит к выводу, что программа реформирования высшего образования в России должна ответить на главный вопрос: как возможна интеграция системы профессионального образования с системой свободного образования, как совместить академические свободы с подготовкой специалиста в конкретной области профессиональной деятельности? Авторы рецензируемой монографии отмечают: «В отечественной и мировой практике образовательных реформ этот вопрос всегда оставался и остается приоритетным» [Ванхемпинг, Новак, 2020. С. 137].

Одним из вариантов решения этого вопроса в современных условиях является Болонская система. Авторы монографии достаточно критично воспринимают ход и результаты реформы учебного процесса, происходящей в рамках Болонских соглашений в Казахстане и России. Опыт научно-исследовательской работы в вузах Казахстана, России и Финляндии дает им возможность сравнить организацию учебного процесса в разных странах и ее изменения в ходе реформирования. Признавая в целом курс на реформы исторически необходимым, направленным на повышение эффективности системы высшего образования, они указывают в то же время на большие издержки, которые в результате модернизации несет высшая школа постсоветских стран. «Практическое внедрение кредитно-модульных технологий Болонской системы образования показало их высокую эффективность в условиях европейского сообще-

ства. Но в институциях сферы высшего образования постсоветских стран — от высшего ведомства до рядового структурного подразделения обычного вуза — этот процесс на практике носит несколько противоречивый характер» [Ванхемпинг, Новак, 2020. С. 196]. На постсоветском пространстве под видом реформ распространились совершенно иные учебно-организационные практики, что привело к усеченной, фрагментарной, предельно формализованной, документоориентированной и «забюрократченной» интерпретации сути кредитно-модульной системы. «Это в итоге ухудшило качество учебного процесса и способствовало уходу из вузов наиболее успешных и востребованных ученых-преподавателей» [Там же. С. 205].

Авторы дают свое объяснение этому феномену. Одной из главных причин, по их мнению, является неготовность студентов постсоветских вузов к обучению, построенному на основе новых интерактивных методов. Чтобы заработали СРС, СРСП, КЧ¹, «студенческий контингент должен обладать несколько иными характеристикам по интеллектуально-когнитивным показателям, по умению учиться, мотивации и т. п. А пока „на входе“ мы, к сожалению, в ряде случаев имеем дело с людьми, которые пришли „потусоваться“ в качестве студентов, да еще и диплом о высшем образовании получить» [Там же. С. 200].

Реформы, по мнению авторов, показали также неготовность к ним как определенной части профессорско-преподавательского состава, так и вузовских управленцев. «Многие представители профессорско-преподавательского состава вузов как работали всю свою жизнь, как сами в свое время учились, будучи школьниками и студентами, так и работают, „скованные“ этими прочными стереотипами. По факту в учебном процессе остаются прежние классические формы, хоть и в новых названиях. Но к этому еще добавлен негативный организационный „бонус“. Профессорско-преподавательский состав сейчас озадачен мощным трендом „бумагописательства“: силлабусы (рабочие программы), УМК (учебно-методические комплексы). Это притча во языцах всех коллег по вузовскому цеху» [Там же. С. 201].

Бумаготворчество в вузах Казахстана и России приняло поистине колоссальные масштабы. «По времени — 90% уходит на подготовку именно этих учебных документов по весьма противоречивым требованиям вузовских топ-менеджеров и администраторов, которые транслируют свои требования на основе еще более противоречивых требований, получаемых ими свыше. В результате <...> сам учебный процесс начинает обретать менее существенное, вторичное значение по отношению к оформ-

¹ СРС — самостоятельная работа студента, СРСП — самостоятельная работа студента с преподавателем, КЧ — контактные часы.

лению документов, его сопровождающих. Причем значимым в части „документосопровождения“ учебного процесса в первую очередь становится не содержание документа (силлабуса, учебно-методического пособия и т. д.), а именно его форма, причем, как правило, построчно детализированная крайне непостоянными требованиями» [Там же].

Анализируя внедрение кредитно-модульных технологий в институциях сферы высшего образования Казахстана и России, авторы приходят к неутешительному заключению: «Внедрение технологий и методов Болонской системы в высшую школу постсоветских стран пошло по пути, в процессе которого были ограничены ее реальное конструктивное содержание и реальные эффективные возможности» [Там же. С. 204].

Важнейший вывод, который делают авторы монографии, состоит в том, что при проведении реформ в области образования «необходимо обращение к глубинным социокультурным, психо-социальным и социально-антропологическим истокам результативности тех или иных социальных технологий, которые вполне успешны и эффективны на сложившейся в той или иной стране культуре труда и учебы, отношении к иерархии профессиональных статусов, дисциплине, ответственности, нормативно-ценностных ориентациях целевых групп и популяции в целом» [Там же. С. 227]. В такой модели образования системно интегрированы лучшие и вместе с тем высоко релевантные страновой специфике мировые образовательные стандарты и технологии [Там же. С. 234].

Авторское видение реформирования образования вызывает большой интерес. Реформы образования затрагивают интересы практически всего населения любой страны. Однако в процессе интеграции постсоветских стран в мировое образовательное пространство возникла реальная угроза того, что преобладание технократически-формалистского подхода к образованию над культурно-содержательным приведет к снижению качества образования, что, собственно, и происходит на наших глазах. Главная задача, стоящая перед системой высшего образования постсоветских стран в контексте ее полномасштабной интеграции в Болонский процесс, — нахождение оптимального сочетания процессов модернизации высшей школы со сложившимися в обществе национальными традициями. Их слом может свести на нет самые востребованные в условиях информационного общества реформы. Таков основной посыл авторов монографии. «Подчеркивая роль национального содержания образования, мы не сводим его до национальной культуры, — пишут они. — Какова бы ни была ценность национального компонента образования, оно не должно замыкаться в этих рамках. Содержание образования должно быть обращено и к общечеловеческим ценностям, к мировой науке и культуре» [Там же. С. 33].

Евразийское интеллектуальное пространство, куда входят Россия и Казахстан, отличается особой ментальностью. Механический перенос на эту духовную почву западных моделей образования чреват их отторжением или столь же механическим приспособлением к традиционно сложившимся образовательно-воспитательным практикам.

Проанализированный в монографии Э. Ванхемпинг и М. Новак процесс реформирования финского образования, который учитывает исторический опыт во всех его звеньях, может быть полезен в постсоветских странах — как в продолжающих реформы, так и во вступающих на путь модернизации образования. Финский опыт может быть использован в разработке концепций этнокультурного воспитания молодежи с учетом региональной специфики. На современной карте мира моноэтнические государства практически не встречаются. Поэтому в регионах с компактным проживанием этнических групп особенно актуальна разработка моделей этно- и поликультурного образования как важной составной части современного общего образования. Такого рода образовательно-воспитательные проекты имеют целью усвоение учащимися знаний о других культурах; уяснение общего и особенного (уникального) в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, населяющих регион; воспитание молодежи в духе уважения инокультурных жизненных и мировоззренческих ценностей.

Концепция свободного образования является формой реализации гуманистического мировоззрения — комплекса философско-мировоззренческих идей, посредством которых обосновывается признание человека высшей ценностью. О внутренней, сущностной связи идей гуманизма с идеей свободного образования свидетельствует уже тот факт, что движение гуманистов эпохи Возрождения и его философско-педагогические идеи возникли как альтернатива схоластическому образованию.

Ценностями, возвышающими человека, являются ценности свободы и творчества, не регламентированного извне. Д. Пико делла Мирандола в своей знаменитой «Речи о достоинстве человека» раскрывает «то главное и чудесное в человеке, что заслуживает наибольшего удивления и восхищения». Согласился Бог с тем, что человек — творение неопределенного образа, и, поставив его в центре мира, сказал: «Не даем мы тебе, о Адам, ни своего места, ни определенного образа, ни особой обязанности, чтобы и место, и лицо, и обязанность ты имел по собственному желанию, согласно своей воле и своему решению <...> чтобы ты сам, свободный и славный мастер, сформировал себя в образе, который ты предпочтешь» [Пико делла Мирандола, 1996. С. 215].

Иными словами, образование — это свободное, ничем извне не регламентированное творение человеком своего образа, т. е.

своей собственной сущности. Практическое воплощение это положение получает в гумбольдтовском университете, а наиболее полное теоретическое обоснование — в классической немецкой философии свободного образования. Итоговой формулой сущности свободного образования может служить известное определение К. Марксом сущности богатства как полноты выявления творческих дарований человека: «Чем иным является богатство, как не абсолютным выявлением творческих дарований человека, без каких-либо других предпосылок, кроме предшествовавшего исторического развития, делающего самоцелью эту целостность развития, т. е. развития всех человеческих сил как таковых, безотносительно к какому бы то ни было *заранее установленному* масштабу. Человек здесь не воспроизводит себя в какой-либо одной только определенности, а производит себя во всей своей целостности, он не стремится оставаться чем-то окончательно установившимся, а находится в абсолютном движении становления» [Маркс, 1968. С. 476].

Однако К. Маркс к этому определению делает существенную оговорку: таковым является богатство, если отбросить его *ограниченную форму*. Эволюция форм свободного образования обусловлена сменой духовных формаций, изменением социального положения и схематизма сознания агента духовного производства. Во времена Гумбольдта отсутствовала институционализирующая система социальной организации знания, что обеспечивало известную автономию агентам духовного производства и создавало у них представление о собственной деятельности как о свободной, беспредпосылочной самодеятельности, контролируемой и направляемой исключительно самим субъектом, в своих основаниях и результатах зависящей только от развития его самобытных способностей. Но ситуация радикальным образом изменилась, когда научное знание перестало быть институтом «свободных профессий», конституировалось в качестве непосредственной производительной силы общественного развития и интегрировалось в социально-экономические структуры. Ж.-Ф. Лиотар, определяя «условия постмодерна», охарактеризовал современную эпоху как время, когда гуманистические метанарративы утратили легитимирующую силу. Универсальную роль приобрел критерий производительности: знание, в том числе и в сфере образования, производится для того, чтобы быть проданным [Lyotard, 1984. P. 5]. В «обществе, основанном на знаниях» (*knowledge-based society*) знание перестает быть самоцелью. Принцип, согласно которому получение знания неотделимо от формирования (*Bildung*) разума и даже от самой личности, устаревает и будет выходить из употребления. Отношение поставщиков и пользователей знания к самому знанию будет стремиться перенять стоимостную форму». В своей книге «Лампа Мафусаила» В. Пелевин выразительно обыгрывает

вает этот вывод французского философа: «Все духовные объекты, мерцающие сегодня в гуманитарной вселенной, сделаны из денег. В их неверном свете бесстрашная философская мысль блуждает, пытаясь понять, на что теперь дают гранты»².

Разумеется, позиция Ж.-Ф. Лиотара является односторонней и откровенно редуccionистской. И в современном мире наука и образование остаются социальными институтами, служащими свободному и всестороннему развитию человека, а устремленность к поиску истины является их базисной ценностной ориентацией. Однако «критерий производительности» становится тем «заранее установленным масштабом», которым измеряется выявление творческих дарований, развитие «сущностных сил» человека, качество и успешность деятельности институтов образования. В монографии Э. Ванхемпинг и М. Новак это обстоятельство проявляется со всей очевидностью. Авторы отмечают, что они «полностью единодушны с научным подходом В. Е. Семенкова», позволяющим «видеть предметное поле любого исследования как рынок и применять при построении такой модели рыночные категории». При таком подходе предметом исследования высшего учебного заведения в поле его институциональных практик выступает «рыночная адекватность вуза» [Ванхемпинг, Новак, 2020. С. 144, 145]. Уверения авторов, что при этом из рыночных категорий удаляется их специфически экономический смысл, являются внеконцептуальными оговорками. Намерение использовать рыночные категории вне их экономического смысла равносильно намерению использовать категории познания вне их отношения к истине.

В контексте рассуждений Ж.-Ф. Лиотара о приобретении знанием всех атрибутов товарности решение авторов прибегнуть в дискурсе отношений в сфере образования именно к категориям рыночного обмена, а не к понятиям, скажем, дара или служения, является не только оправданным, но и вынужденным. Однако тем самым авторы указывают на имманентную двойственность, амбивалентность той «дискурсивной формации» (М. Фуко), в рамках которой развиваются современные концепции свободного образования.

Включение знания в рыночные механизмы повлекло за собой глубокие содержательные изменения науки и образования. Как указывал К. Маркс, возникающая на основе этих механизмов взаимная и всесторонняя зависимость безразличных друг к другу индивидов, хотя и проистекает из их взаимодействия, не заключена в их сознании и в целом им не подчинена [Маркс, 1968. С. 143]. Ф. Хайек рассматривал рынок как структуру взаи-

² Пелевин В.О. (2016) Лампа Мафусаила, или Крайняя битва чекистов с масонами. М.: ФТМ. С. 26.

мосогласования индивидуальных действий и упорядочивания разнородного, отрывочного, широко рассеянного знания. «Рассеянность этого знания представляет его сущностную характеристику, и его невозможно собрать вместе» [Хайек, 1992. С. 136]. Такой же характер приобретает и научное знание. «То, что предлагаемые наукой высказывания могут быть индивидуально неосознаваемы, что они могут возникать из объективно-безличной комбинаторики, лишь в минимальной степени включающей акты понимания, просто не приходило в голову мыслителю XVIII–XIX вв. Современный представитель философии науки стоит перед фактом неосмысленности (или неполной осмысленности) большинства научных решений, обеспечивающих достаточно эффективные практические рекомендации»³ [Мамардашвили, Соловьев, Швырев, 1972. С. 79]. Именно этим обстоятельством продиктован тотальный переход систем высшего образования от задачи формирования целостной системы *фундаментальных знаний* к формированию *функциональных компетенций (skills)* — фрагментарных комбинаций знания, понимания, умений, навыков, установок и ценностных представлений. Развитие компетенций, а не накопление знаний является одним из принципов либеральной теории образования. В монографии Э. Ванхемпинг и М. Новак методикам формирования компетенций также уделяется серьезное внимание.

В образовательной стратегии Болонской программы формулируется запрос либеральной философии образования на смену парадигмы высшего образования от *teaching* (человека учат) к *learning* (человек учится). Но переход к этой парадигме становится крайне затруднительным для студенческого контингента, приученного со школьной скамьи к пассивному усвоению учебной программы, к механическому заучиванию содержания учебников. Поэтому реформа высшей школы на принципах свободного обучения должна непременно сопровождаться (в идеале предвzаряться) глубокой реформой школьного образования.

Разумеется, речь не идет о прямой имплементации нормативно-теоретических моделей академических свобод в школьный учебно-воспитательный процесс. И если реализация концепции свободного образования к настоящему времени становится магистральной линией развития системы высшей школы в глобальном масштабе, то применительно к школьному образованию дело ограничивается отдельными экспериментами и инициативными проектами.

³ В научно-популярном фильме «Что такое реальность?» (What is Reality? BBC, 2011) создатель теории струн и концепции голографической Вселенной Леонард Саскинд (Leonard Susskind, Stanford University) отмечает: «Квантовую механику никто не понимает, хотя мы знаем, как ею пользоваться».

В монографии Э. Ванхемпинг и М. Новак отдельной параграф посвящен инновациям в скандинавских школах. После реформы учебной программы в 2016 г. все финские школы используют феноменоориентированное обучение (PhBL) для развития междисциплинарного видения, частично заменяя им уроки, основанные на дисциплинарном подходе. В качестве примеров феноменоориентированного подхода приводятся такие проекты, как «Парус для добра» в Финляндии, *Green Free School* в Дании. Но основное внимание в монографии уделено проекту «Добрая школа», разработчиком и креативным директором которого является один из соавторов монографии — М. А. Новак.

Инновационный социально ориентированный проект «Международный центр социальной успешности ребенка „Добрая школа“» сконцентрирован на двух направлениях. Первое — программы досуговых внешкольных практик под руководством тьюторов в условиях отрыва от семейного проживания в период школьных каникул. Второе направление — лонгитюдное семейно-педагогическое сопровождение и дистанционное консультирование в рамках виртуального семейного клуба.

«Добрая школа» — это многопрофильная комплексная программа культурно-эстетического и интеллектуально-патриотического развития детей и подростков. Проект основан на следующих основных принципах: «эмоционально-образное и интерактивное взаимодействие между воспитателем и воспитанниками, направленная взаимопомощь в усвоении учебного материала между самими обучаемыми, совместная деятельность воспитателей и воспитанников в сфере физического, нравственного, эстетического, трудового, патриотического, экологического воспитания, обучение в аттрактивной среде вне класса и вне урока, взаимодействие семьи и школы в развитии ребенка» [Ванхемпинг, Новак, 2020. С. 49]. Гражданские инициативы, реализованные в такого рода социально ориентированных проектах, нацелены на социальную адаптацию и формирование личностных качеств, необходимых для успешного перехода подрастающего поколения к взрослой жизни

Мы не будем останавливаться на методиках и социально-педагогических технологиях, применяемых в данном проекте. Они подробно описаны в книге. Но нам хотелось бы обратить внимание читателя на то внешне парадоксальное обстоятельство, что в разработке и применении деинституциализированных форм образования детей *вне школы* представлена попытка реализовать сущность и миссию школьного образования, как они были осмыслены уже в античной идее *пайдейи*.

Греческое слово *схоле* означало место встречи учителя с учениками, но также просвещенный досуг, отдых. Схоле противопоставлялось *асхолии* — внешне регламентированной деятельности. Таким образом, время школьных занятий — это

свободное время как пространство человеческого развития. Поэтому цель и миссия образования — развитие творческих дарований, формирование человеческой души — в принципе недостижимы в процессе воспитания человека посредством его обучения знаниям в духе рационалистической педагогики риторов и софистов. Лишь в процессе глубочайшего общения учителя с учениками, в котором, как скажет М. М. Бахтин, быть значит быть для другого и через него для себя, «да к тому же, если это совершается в форме доброжелательного исследования, с помощью беззлобных вопросов и ответов, может просиять разум и родиться понимание каждого предмета» [Платон, 1999. С. 496].

Проект «Добрая школа» в монографии представлен как пример реализации реформаторских подходов к учебно-воспитательному процессу в постклассической модели школьного образования. Как видим, и здесь инновации встречаются с идущей из глубины веков традицией. Основным научно-практическим выводом из представленной в монографии Э. Ванхемпинг и М. Новак диалектики культурно-исторических традиций и инноваций в процессе реформирования образования является положение о том, что методические инновации в обязательном порядке должны проходить философско-педагогическую экспертизу.

1. Беккер Д. (2015). Образование по системе свободных искусств и наук: ответ на вызовы XXI в. // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 33–61. DOI:10.17323/1814-9545-2015-4-33-61.
2. Ванхемпинг Э. Г., Новак М. А. (2020) Инновационные практики и гражданские инициативы в образовании поколения Z. СПб.: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений.
3. Гессен С. И. (1995) Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс.
4. Куренной В. А. (2020) Философия либерального образования: принципы // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 8–39. DOI:10.17323/1814-9545-2020-1-8-39.
5. Мамардашвили М. К., Соловьев Э. Ю., Швырев В. С. (1972) Классика и современность: две эпохи в развитии буржуазной философии // Философия в современном мире. Философия и наука. М.: Наука. С. 28–94.
6. Маркс К. (1968) Экономические рукописи 1857–1861 гг. В 2 ч. Ч. 1 // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т. 46. Ч. I. М.: Политиздат.
7. Пико делла Мирандола Д. (1996) Речь о достоинстве человека // Чаша Гермеса: Гуманистическая мысль эпохи Возрождения и герметическая традиция. М.: Юристъ. С. 215–216.
8. Платон (1999) Письма // Платон. Законы. М.: Мысль. С. 460–516.
9. Соловьев Э. Ю. (1991) Прошлое толкует нас. Очерки по истории философии и культуры. М.: Политиздат.
10. Хайек Ф. А. (1992) Пагубная самонадеянность. Ошибки социализма. М.: Новости при участии Catallaxy.
11. Lyotard J.-F. (1984) The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Minneapolis: University of Minnesota.

Литература

Cultural Traditions and Innovations in Education Reforms

Review of the book: Vanhemping E., Novak M. *Innovative Practices and Civic Initiatives in Teaching Generation Z, 2020*¹

Authors **Valentina Kurganskaya**

Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, Leading Researcher, Institute for Philosophy, Political Science and Religion Studies under the Science Committee of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan.
E-mail: vkurganskaya@mail.ru

Mukhtarbek Shaikemelev

Doctor of Sciences in Philosophy, Head of the Department of Political Science, Institute for Philosophy, Political Science and Religion Studies under the Science Committee of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan.
E-mail: muhtarbek64@mail.ru

Address: 29 Kurmangazy Str., 050010 Almaty, Republic of Kazakhstan.

Abstract The monograph *Innovative Practices and Civic Initiatives in Teaching Generation Z* by Elina Vanhemping and Maria Novak summarizes the authors' experience of working in the education systems of Kazakhstan, Russia and Finland, identifies innovative trends in the three countries and analyzes the education reforms administered during the period of social transformations in the Russian Empire and in present-day former Soviet republics. The authors bring up the question of why the Bologna recommendations fail to be implemented in the education systems of Kazakhstan and Russia for discussion by the academic and teaching community and propose a scenario for including the two countries in the global educational environment with due account taken of the peculiarities of their historical and cultural development.

Our review mainly focuses on the philosophical aspects of university and school reformation issues discussed in the monograph as well as on the relationship between cultural and historical traditions and innovations in theories of liberal arts education.

Keywords education, liberal arts education, innovation, traditions, university, school, education reforms, the Bologna recommendations.

- References** Becker J. (2015) *Obrazovanie po sisteme svobodnykh iskusstv i nauk: otvet na vyzovy XXI v. [Liberal Arts and Sciences Education: Responding to the Challenges of the XXIst Century]. Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 33–61. DOI:10.17323/1814-9545-2015-4-33-61.
- Gessen S. (1995) *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu [Fundamentals of Pedagogy. Introduction to Applied Philosophy]*. Moscow: Shkola-Press.
- Hayek F. A. (1992) *Pagubnaya samonadeyannost. Oshibki sotsializma [The Fatal Conceit. The Errors of Socialism]*. Moscow: Novosti with the participation Catalaxy.

¹ St. Petersburg: Publishing Press Association, 2020. 246 p.

- Kurennoy V. (2020) *Filosofiya liberalnogo obrazovaniya: printsipy* [Philosophy of Liberal Education: The Principles]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 8–39. DOI:10.17323/1814-9545-2020-1-8-39.
- Lyotard J.-F. (1984) *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Mamardashvili M., Solovyov E., Shvyrev V. (1972) *Klassika i sovremennost: dve epohi v razvitiu burzhuaznoj filosofii* [Classics and Modernity: Two Epochs in the Development of Bourgeois Philosophy]. *Filosofiya v sovremennoy mire. Filosofiya i nauka* [Philosophy in the Modern World. Philosophy and Science], Moscow: Nauka, pp. 28–94.
- Marx K. (1968) *Ekonomicheskie rukopisi 1857–1861 gg. V 2 ch. Ch. 1* [Economic Manuscripts of 1857–1861. In Two Parts. Part I]. *K. Marx, F. Engels. Sochineniya* [K. Marx, F. Engels. Collection of Works], vol. 46, part I. Moscow: Politizdat.
- Pico della Mirandola D. (1996) *Rech o dostoinstve cheloveka* [Oration on the Dignity of Man]. *Chasha Germesa: Gumanisticheskaya mysl epohi Vozrozhdeniya i germeticheskaya traditsiya* [The Cup of Hermes: The Humanistic Thought of the Renaissance and the Hermetic Tradition], Moscow: Yurist, pp. 215–216.
- Plato (1999) *Pisma* [Letters]. *Plato. Zakony* [Laws], Moscow: Mysl, pp. 460–516.
- Solovyov E. (1991) *Proshloe tolkuet nas. Ocherki po istorii filosofii i kultury* [The Past Interprets Us. Essays on the History of Philosophy and Culture]. Moscow: Politizdat.
- Vanhemping E. G., Novak. M.A. (2020) *Innovacionnye praktiki i grazhdanskie iniciativy v obrazovanii pokoleniya Z* [Innovative Practices and Civic Initiatives in Generation Z Education]. Saint-Petersburg: Publishing and Printing Association of Higher Educational Institutions.