

РАЗРАБОТКА НАЦИОНАЛЬНЫХ КОНЦЕПЦИЙ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНДИИ В XX ВЕКЕ

Радченко Л.Р.¹

¹ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный университет», Ульяновск, Россия, e-mail: radtschenko@list.ru

В приведенном материале раскрываются основные педагогические концепции выдающихся индийских просветителей, политических деятелей и педагогов, которые были положены в основу практически создаваемой заново высшей индийской педагогической школы во второй половине XX века. После обретения Индией государственной независимости в 1947 году перед страной встала проблема создания национальной системы высшего профессионального образования на основе британской колониальной системы. К задачам формирования национальной индийской школы относятся: всеобщность образования с охватом тех каст, которым ранее высшее образование было недоступно; преподавание на языках многочисленных народов Индии; сохранение в качестве одного из языков – английского; опора на европейский, в первую очередь, британский опыт. В основу национальной концепции индийской системы высшего профессионального образования были положены основополагающие педагогические идеи Рабиндраната Тагора и Махатмы Ганди.

Ключевые слова - колония, высшее профессиональное образование, местное население, элита, британская система высшего образования, образовательная концепция, педагогическая концепция.

DEVELOPMENT OF NATIONAL HIGHER EDUCATION CONCEPTS IN INDIA IN THE XX CENTURY

Radchenko L.R.¹

¹ Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia, e-mail: radtschenko@list.ru

Main pedagogical concepts of outstanding Indian educators, politicians and teachers which were accepted as a basis for the Indian higher pedagogical school almost created anew in the second half of the XX century are disclosed in the given article. After India gained the state independence in 1947 the country faced a problem of creating the national system of higher education on the base of the British colonial system. Objectives of the formation of Indian national school are referred to: education generality, embracing those castes to which the higher education was inaccessible earlier; teaching in the languages of the numerous peoples of India; preservation as one of their languages – English; a support on the European, first of all, British experience. Rabindranath Tagore and Mahatma Gandhi's fundamental pedagogical ideas were laid as a basis for the national concept of the Indian system of higher education.

Keywords - colony, higher education, local population, elite, British system of higher education, educational concept, pedagogical concept

После обретения Индией государственной независимости в 1947 году перед страной встала проблема создания национальной системы высшего профессионального образования на основе британской колониальной системы. Благодаря усилиям выдающихся индийских педагогов, просветителей в кратчайшие сроки были разработаны национальные концепции высшего профессионального образования, которые легли в основу проводимой модернизации.

На рубеже конца XIX- середины XX вв.в Индии и других странах Южной Азии начали зарождаться национальные концепции высшего образования. Особенно это было присуще британской колонии – Индии, из территории которой выделились такие мусульманские государства, как Пакистан и Бангладеш. Со второй половины XVIII века основу индийской системы образования составляла британская колонизаторская основа. Через эту твердую систему образования британцы смогли создать класс индийских мелких клерков и бюрократов

низкого уровня, чтобы заполнить административные положения, чтобы поддержать колониальное господство [1].

Так как в Индии постепенно набирала силу национально-освободительное движение, то в его рамках стали возникать национально-освободительные образовательные концепции. Поскольку национальное движение приобрело сторонников в начале двадцатого века, индийские лидеры развили несколько национальных образовательных парадигм, чтобы бросить вызов колониальной модели. Например, один из создателей Индийского государства Махатма Ганди хотел, чтобы государство преподавало основную грамотность на народных языках большинству населения. Он считал английский язык важным средством международной межкультурной коммуникации, однако преподавание в индийских вузах, по его мнению, должно было осуществляться исключительно на языках народов Индии [9].

Рабиндранат Тагор (1861-1941), первый индийский лауреат Нобелевской премии по литературе, полагал, что английский язык обеспечил доступ индусов к разделению знания через международные границы и что образование должно включать в себя обучение культурным традициям Индии. Свои идеи он воплотил в жизнь, первоначально создав на собственные средства школу в одном из беднейших районов Бенгалии, а затем и университета.

Суть его концепции состояла, во-первых, в том, что школа должна быть всеобщей, доступной для всех желающих. Во-вторых, по мнению Рабиндраната Тагора, образование в Индии не должно находиться под «прессом административного давления». В-третьих, Рабиндранат Тагор считал, что наряду с получением знаний. Школа «должна давать еще и жизненные уроки», то есть обучаемые должны, по мнению Р.Тагора, «сами дойти до истины, наткнуться и быть удивленным находкой [12].

Высоко оценивая европейскую образовательную модель, Р.Тагор в то же время призывал не к «автоматическому ее копированию», а к разумному использованию. Р. Тагор понимал, что рано или поздно Индия приобретет государственную независимость и тогда понадобятся специалисты, имеющие производственную квалификацию. В этой связи он призывал учащихся приобретать не только знания, но и производственные навыки [5]. Г.Уотсон считал, что Р. Тагор был педагогом-реформатором, считал, что высшая школа должна иметь самую непосредственную связь с искусством, наукой. Его отличали экспериментальные подходы к педагогике [12]. Если подытожить педагогические идеи Р.Тагора, то их можно свести к следующему: соединение с другими культурами; индивидуализм (индивидуальный подход) по отношению к личности конкретного студента; не только теоретическое, научное, но и эстетическое развитие студента, которое утверждается в

атмосфере, где его внедрение является «делом инстинкта»; социальный подход к делу образования, что означало всеобщность в образовании и ликвидацию кастовых преград.

Суть образовательной концепции Р.Тагора состоит в создании, во-первых, гуманитарной образовательной среды, которая бы находилась в контакте с окружающим миром и была нацелена на полное развитие индивидуальности. Во-вторых, обучение на языках местных территорий (в данном случае об одном районе Индии – Западной Бенгалии). В-третьих, повсеместное использование культурологического и искусствоведческого компонента, в данном случае поэзии.

Борьба за свободу от колониализма определяло все подходы к образовательным идеологиям вплоть до окончания 1947 года, когда Индия и Пакистан обрели, наконец, государственную независимость [10]. Достаточно цельную педагогическую концепцию для зарождающейся системы высшего профессионального образования в Индии создал Махатма Ганди. Ганди видел историю не в борьбе между классами, между «угнетателями и угнетенными», а как борьбу между разнообразными духовными тенденциями. По его мнению, враг не «был воплощен» в «репрессивном элитном классе», а враг находился, по его мнению, «в пределах каждого из нас». Он также считал, что социальное притеснение может только быть обращено первым обращающимся внутренним притеснением на уровне человека. Только, становясь внутренним, чтобы достигнуть большего самопознания и духовного просвещения, каждый достигает истинного освобождения, расцененного как свобода от цикла смерти и возрождения и от всякого страдания и ограничения мирского существования.

М. Ганди считал, что в педагогике следует опираться на увековеченные в индийском обществе традиции уважения к власти, что дает простор коллективному принятию решения вместо того, чтобы полагаться исключительно на моральный авторитет конкретного человека. В индуистской культуре важность оставления «верного жизненному пути» (дхарма) делает более благоразумным для людей не полагаться на их собственное ограниченное отдельное суждение, и вместо этого следовать за «путем их предков и сообщества», Все эти факторы формирует глубокое уважение к власти традиционных верований и культуры, на чем, по его мнению, и должна быть основана педагогическая школа Индии.

Понятие Ганди *swaraj* и *sarvodaya* (работающий на благосостояние всех) отражает скрещенную смесь идей, которые исходят из индуистских священных писаний, а также от западных писателей и Нового Завета. Он полагается особенно на индуистские понятия *уајна* (самоотверженное служение для других) и *дхарма* (моральный долг) в продвижении внутреннего самоуправления, посредством чего ум поддерживает свою свободу и осуществляет контроль над его желаниями и его личным интересом, и вместо этого представляет интересы жертвенного благосостояния всех. Возможно, по его мнению,

conscientization может быть расширен в индийском контексте, чтобы включать критическое осознание системного притеснения, а также духовный и моральный критический анализ отдельного личного интереса. Такое моральное отражение и внутренняя осведомленность могут обеспечить стимул для действий, нацеленных на благосостояние всех, что и означает сущность индийской новой педагогической и философской концепции.

Крупнейшими идеологами индийского высшего образования стали Кларк, Кумар, Гупта. Все они без исключения пришли к выводам о том, что, во-первых, огромное влияние на создание и становление индийской системы высшего образования оказали британцы, а, во-вторых, британская система только развила тысячелетнюю индийскую педагогику, которая образовалась тысячи лет назад [2]. Однако, в этих подходах есть разница. Так, если Кларк утверждает, что британцы только ограничили влияние предколониальной культуры на педагогику [3], то Кумар считает, что индийская педагогика высшей школы создавалась британцами практически на пустом месте [7].

В своей книге по колониальному наследию в индийском образовании Кумар (1991) утверждает, что такие элементы образования, как жесткость предписанного учебного плана, ограниченное обсуждение в классе связаны с наследством колониального господства. Именно через эту твердую систему образования. По мнению Кумара, британцы смогли создать целый класс клерков низкого уровня, заполнить административные структуры и поддержать колониальное господство [7].

В то же время многие индийские педагоги в своих концепциях указывают на такой мощный фактор, определивший неповторимую идентичность системы индийского высшего образования, как индуистскую религиозную идентичность на основе фундаменталистских основ брахманизма, а позднее религиозных основ Hindutva. Исследователь Леле описывает, как религиозная традиция индуизма фактически началась с трех отличных систем веры и социальной практики – брахманизма, сраминизма, и сиктизма. Прежние верования возникли в ведийской цивилизации, в то время как последние два возникли как вызовы преобладающе патриархальному идеалу Брахманизма.

Именно во второй половине XIX века и произошло становление индийской национальной традиции (идентичности). Выдающийся индийский мыслитель и педагог Махатма Джотиба Фул (1827-1890 гг.) исследовал взаимоотношения индийской образовательной традиции и кастового общества, сформировавшегося на основе брахманизма. Именно с его «легкой руки» в стране народ начал борьбу против кастовости как общественного и социального явления. Он определил «брахманизм» как идеологию, утвердившую монополизацию знания и власти особым классом, который использует их для того, чтобы разделить народные массы и доминировать над всеми другими группами в

обществе (Mani, 2005, p.252). Фул четко проследил связь между получением знаний и властью, а также определил «знания» как ключевой инструмент, используемый браминами для того, чтобы увековечить их господство.

Именно Фул выступил с требованием демократизации образования в Индии, подчеркнул роль веры в этой работе как неременного фундамента, ликвидации неграмотности и кастовости, подчеркнул роль британской колониальной администрации в поддержании элитарной системы образования в стране, также основанной на кастовости. Фул также призывал к равноправию мужчин и женщин в сфере образования, как основы для последующей эмансипации женщин. С этой целью Фул в 1848 году основал в Индии первую женскую школу в 1848 году в городе Пуне. Индийский педагог Леле, сподвижник Фула, вскрыл сложившийся в Индии механизм кастового подавления подавляющей массы населения страны с целью поддержания их в состоянии невежества.

Дальнейшим продолжателем традиций Фула, Леле стал педагог Фрэйр. Основные направления его педагогической концепции включают в себя шесть направлений: гуманизация образования; сотрудничество; критический анализ знания; приверженность педагогике «освобождения угнетаемых групп», социальное преобразование; продолжение диалога между преподавателями и студентами [1].

Гуманизация в трактовке Фрэйра является центральной задачей образования. Она понималась, во-первых, как отрицание так называемой «банковской педагогики», суть которой, по его мнению, состоит в «увековечении условий угнетаемого», обращение, в первую очередь, внимания не на людей, а на вещи. Во-вторых, как воспитание студентов в духе отказа от какого-либо притеснения со стороны педагогов. В-третьих, отказ от привилегированных классов и групп, где обучение происходит по особым методикам. В-четвертых, создание такого положения, «когда люди могут хотеть, знать и действовать». В-пятых, понимание того, что освобождение не «может быть подарено со стороны». В-шестых, Фрэйр видит доверие и веру движущей силой в возможность сделать и переделать, создать и воссоздать, то есть создание такого положения, чтобы возник истинный диалог, общение.

Сотрудничество, по мнению Фрэйра, означает демократическое участие всех людей, основанное на подлинном уважении к людям и вере в их возможности, истинную солидарность с «угнетаемыми». Оно совершенно отрицало так называемую «банковскую педагогику», так как следование ей создавало прослойку так называемых «любимчиков» и «приспособленцев», что, в конечном счете, принуждает студентов приспособляться к миру, блокирует их «творческую силу».

Одним из важнейших педагогических наследий Фрэйра является его теория о «критическом анализе знания» - conscientization. Он считал знание «статичным»,

«депонированным» педагогами и запоминаемым студентами, оно должно в себе содержать так называемый «критический заряд». На практике это означало, во-первых, формирование у обучаемых критического понимания «слова и мира», во-вторых, оказание помощи в выработке критических и творческих настроений. В-третьих, знание не абстрактно, а предельно конкретно, построено на преодолении социальных, политических и экономических противоречий. Для разрешения возникающих противоречий должен быть использован коллективный диалог. То есть, Фрэйр был основоположником так называемой критической педагогики, суть которой состоит в освобождении творческих и критических возможностей студентов.

Особо следует сказать о том, что педагогика Фрэйра не отрицала организационное начало. Он признавал потребность в директивности в образовательной практике, то есть управленческом начале. Однако, по мнению педагога, внедрение директивных начал не должно было вмешиваться в творческую способность студентов.

Утверждение диалога между преподавателями и студентами также имеет ряд особенностей. Во-первых, они совместно становятся ответственными за учебный процесс. Во-вторых, этот диалогический процесс основывается на любви, смирении и вере, на климате доверия и взаимоуважения. В-третьих, преподаватель должен научиться слушать студентов.

Продолжателем педагогической концепции стал сподвижник Фрэйра Крюк. Он соединил педагогические идеи Фрэйра с постулатами древней индийской педагогики. Так, он призывал всячески восстановить ранее забытую методику запоминания, использовавшуюся в брахманистской педагогике. Ее суть состояла в том, что студенты-монахи в древние времена не позволяли студентам учиться на основании ведических книг, а настаивали, чтобы веды изучались путем чтения вслух. Это приводило к тому, что студенты – будущие брахманы, получали глубокие религиозные знания, что позволяло им их «монополизовать», мистифицировать, хранить его в течение долгого времени в тайне [4].

Понимание Фрэйра цели гуманизации основано на антропоцентрической точке зрения людей. Он оправдывает человеческое доминирование в мире природы и развитие человека за счет окружающей среды. По мнению Гупта, индуистская эпистемиология определена духовностью, которая является главной в формировании индийских представлений о сущности человечества и природе действительности [8]. Он поощряет студентов быть более открытыми, демократичными, готовыми задавать неудобные вопросы и не принимать все «на веру» [6].

По мнению Фрэйра, студенты сначала сосредотачиваются на том, что может быть положительно усвоено из знания преподавателя, и затем на том, как оно может быть расширено, это допускает критическое отношение к собственной позиции. Согласованный

критический диалог может использоваться, чтобы не открыто бросить вызов власти и традиции, но произвести более глубокое понимание других точек зрения и интерпретаций, чтобы объединить или урегулировать их [6].

Другим сподвижником Фрэйра стал известный индийский педагог Сарандапани, который разработал демократические основы высшей индийской школы. Для Фрэйра и его последователя Сарандапани действительно «демократический класс» - тот, где студенты говорят открыто, и где все имеют равное право голоса в обсуждении, критике вопроса. Эти отношения выстраиваются в горизонтальной плоскости, характеризуются глубоким уважением к власти педагога, которые воспринимаются как «законные» и «оправданные». Иерархическая структура индийского общества, вековая традиция гуру выстраивает образ педагога, который достоин полного уважения студента, вместе с выстраиванием отношений между преподавателем и студентом, а также местными культурными моделями соответствующих образцов власти. Эта система приводит к власти преподавателя на подсознательном уровне души. Все представления преподаваемых педагогами отношений обязывают студента принимать мораль и превосходство педагога и поэтому признавать его власть. Отношения между начальником и подчиненным, в которых связаны преподаватель и студенты, являются существенным аспектом их ролей. Положение власти - часть личности педагога, и принятие власти - часть личности студента. Почтительное слушание, а не критический спор считают признаком уважения к возрасту учителя, его знанию и положению. [11].

Таким образом, национальные концепции индийской системы высшего профессионального образования стали формироваться тогда, когда для этого сложились соответствующие условия. Во-первых, завершилось двухвековое британское владычество. А, во-вторых, набрало силу национально-освободительное движение. В-третьих, лидеры национально – освободительного движения сумели сформулировать задачи формирования индийской высшей школы.

К задачам формирования национальной индийской школы мы относим: всеобщность образования с охватом тех каст, которым ранее высшее образование было недоступно; преподавание на языках многочисленных народов Индии; сохранение в качестве одного из языков – английского; опора на европейский, в первую очередь, британский опыт. В основу национальной концепции индийской системы высшего профессионального образования были положены основополагающие педагогические идеи Рабиндраната Тагора и Махатмы Ганди.

После обретения Индией государственной независимости, крупнейшими теоретиками индийской высшей школы стали Кларк, Кумар, Гупта, Фрейр и др. педагоги. Они пришли к выводу о том, что, во-первых, индийское высшее национальное образование должно

опираться во многом на опыт британской высшей школы. Во-вторых, индийская высшая школа должна опираться на тысячелетние традиции индийской педагогики. В-третьих, они считали, что британская система высшего образования должна взаимодействовать с тысячелетними традициями индийского образования (Гупта).

Взаимоотношения британской системы высшего колониального образования и традиций индийской древней школы Гупта и Кумар видели в сохранении иерархической модели взаимоотношения студента и педагога; сохранении национальной экспертизы образовательной системы; использовании разработанных в Европе учебных планов, учебников и программ; сохранении бюрократического контроля со стороны чиновничества за работой системы образования; сохранении строго, ориентированного на экзамен академического обучения.

Список литературы

1. Argyris C. and Schön D. Theory in Practice: increasing professional effectiveness. - San Francisco: Jossey-Bass, 1974. – 224p.
2. Bruner J. Acts of Meaning, Cambridge, MA. - Harvard University Press, 1990. – 181p.
3. Clarke P. Teaching and Learning: the culture of pedagogy. New Delhi: Sage, 2001. – 223p.
4. Cowen R. Comparing futures or comparing pasts // Comparative Education. 2000. 36 (3). pp.333-342.
5. Elmhirst L.K. 'Siksha-Satra.' in Rabindranath // Tagore, Pioneer in Education: Essays and Exchanges between Rabindranath Tagore and L.K. Elmhirst, edited by Rabindranath Tagore and L.K. Elmhirst. – London: John Murray, 1961. – pp. 69–70, 71–72.
6. Freire P. The adult literacy process as cultural action for freedom. // Harvard Educational Review. 1998. 68 (4). pp. 480-498.
7. Kumar K. Political Agenda of Education: a study of colonialist and nationalist ideas. New Delhi: Sage, 1991. – 210p.
8. Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage. Trans. P. Clarke, Freire P. - Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1998. – 176 p.
9. Rao, Digumarti Bhaskara. Current Trends in Indian Education / Digumarti Bhaskara Rao and K.R.S. Sambasiva Rao. New Delhi: Discovery, 1996. – pp.89-90
10. Rather A.R. Development of Education System in India / edited by A.R. Rather. New Delhi: Discovery Publishing House, 2004. – pp. 111-113
11. Sarangapani P. M. Constructing school knowledge: an ethnography of learning in an Indian village. New Delhi: Sage, 2003. – 308p.

12. Tagore Rabindranath 'Talks in China' // A Tagore Reader, edited by Amiya Chakravarty. – Boston: Beacon Press, 1961. – pp. 213–215.

Рецензенты:

Петриева Л.И., д.п.н., профессор, зав. кафедрой литературы, ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск.

Шубович М.М., д.п.н., профессор, зав. кафедрой педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск.