

А.Н. Джуринский

Педагогика и образование
в России и в мире
на пороге двух тысячелетий:
сравнительно-исторический
контекст



ИЗДАТЕЛЬСТВО
Прометей

Москва – 2011

Александр Джуринский

**Педагогика и образование в
России и в мире на пороге двух
тысячелетий: сравнительно-
исторический контекст**

«Прометей»

2011

УДК 37
ББК 74.00+74.63

Джуринский А. Н.

Педагогика и образование в России и в мире на пороге
двух тысячелетий: сравнительно-исторический контекст /
А. Н. Джуринский — «Прометей», 2011

ISBN 978-5-4263-0021-7

В монографии на основе современных установок историко-педагогической науки и сравнительной педагогики современное состояние и тенденции развития педагогической мысли и образования в России и в мире анализируются как динамичный, целостный и взаимосвязанный процесс. Представлены ведущие педагогические идеи, концепции и теории, направления реформирования общего и высшего образования. Предложены теоретические и практические ответы на вопросы, которые возникают в условиях глобализации, вследствие необходимости ретроспективного анализа перспектив модернизации и инноваций российского и мирового образования в виде стандартизации, профильного обучения, религиозного обучения, двухуровневого высшего образования, мультикультурного образования и т. д. Монография адресована научным работникам, преподавателям, бакалаврам, магистрантам, аспирантам, докторантам, всем, кого заботят судьбы отечественной педагогики, школы, кого интересует история российской и мировой школы и педагогики.

УДК 37
ББК 74.00+74.63

ISBN 978-5-4263-0021-7

© Джуринский А. Н., 2011

© Прометей, 2011

Содержание

Введение	7
Глава первая	10
1.1. Научные основы исследования истории педагогики	10
1.2. Сравнительная педагогика как наука	15
Глава вторая	18
2.1. Общая характеристика	18
2.2. Социальная педагогика	19
2.3. Феноменологическая педагогика	24
Конец ознакомительного фрагмента.	28

А. Н. Джуринский
Педагогика и образование в
России и в мире на пороге двух
тысячелетий: сравнительно-
исторический контекст: Монография

© А. Н. Джуринский, 2011

© МПГУ, 2011

© Оформление. Издательство «Прометей», 2011

Введение

На пороге двух тысячелетий развитие педагогики и образования в России и в мире выглядит как многосторонний, масштабный процесс. Мировая и отечественная педагогика приближается к уровню социальных, политических, педагогических требований эпохи технической и технологической революции. Этот процесс пронизан идеями, пафос которых во многом определен критикой сложившихся философских, социальных и педагогических воззрений. Поколеблена вера во всевластие человека над природой. Подвергнут сомнению беспредельный рационализм. Очевидны стремления к максимальному плюрализму, вариативности, множественности мнений и суждений, предельной индивидуализации воспитания. Растут разочарования в технократизме образования, усиливаются намерения возвратиться в новом виде к воспитанию, погружающему личность в океан национальной и мировой духовной культуры, ответить на вызовы многокультурного социума.

Серьезные трудности в воспитании и обучении возникли на фоне урбанизации и экологического кризиса. Жизнь учащихся все более регламентируется рутинной учебной занятостью. Современная цивилизация порождает в подрастающем поколении пессимизм, антигуманизм, снижение этического и нравственного уровня. Россия, как и весь мир, переживает вспышку молодежной наркомании, алкоголизма, проституции, преступности. Изъяны в духовном развитии молодежи – результат множества слагаемых. Среди них – и проблемы воспитания и обучения.

Среди важных тенденций российской и мировой педагогики и школы – демократизация школьных систем; диверсификация и дифференциация образования; гуманистическая направленность воспитания; использование форм и методов воспитания, повышающих активность, самостоятельность, самостоятельность учащихся; модернизация классно-урочной системы; педагогизация новейших технических средств; интеграция школьного и внешкольного воспитания и обучения.

Преодоление кризисных явлений, прогресс в воспитании и обучении происходят при диалектическом отмирании устаревшего и рождении нового содержания. Процесс обновления педагогической мысли и образования разнообразен. В России и в других индустриально развитых странах педагогическая наука занята широким кругом проблем инноваций: компенсирующее обучение, промежуточное между начальным и полным общим образованием, индивидуализация обучения (педагогика поддержки, уровневое обучение и пр.), непрерывное образование, мультикультурное образование и пр. В странах «третьего мира» речь идет чаще о проблемах, которые потеряли актуальность для высокоразвитых государств: ликвидация неграмотности, всеобщность образования и т. п.

Мировое и российское педагогическое сообщество определяет новые общие для человечества ориентиры реформирования воспитания и обучения. Они сформулированы в принятой ООН *Конвенции о правах ребенка* (1989), декларациях ЮНЕСКО «*Образование: сокрытое сокровище*» (1997), «*Образование для всех*» (1990) и других подобных документах. Важным путем гармоничного развития ребенка определено семейное воспитание «в атмосфере счастья, любви и понимания», провозглашена необходимость подготовки детей к самостоятельной жизни в обществе, воспитания в духе мира, достоинства, терпимости, свободы, равенства и солидарности. Декларируются права ребенка на образование, индивидуальное развитие, необходимость, «чтобы все, кто обладает чувством ответственности, уделили внимание целям и средствам образования». Указывается, что в 3-ем тысячелетии человеку предстоит научиться познавать (овладеть умениями понимания происходящего в мире), действовать (производить необходимые изменения), жить в обществе (участвовать во всех видах человеческой деятельности, сотрудничать с другими). Педагоги предостере-

гают от энциклопедизма в образовании, говорят о необходимости воспитания культуры ассоциативного мышления, формировании компетентности как суммы навыков, квалификации и социального поведения, воспитания осознания сходства и взаимозависимости народов. В сфере образования сформулированы несколько стратегических целей: решение проблем дошкольного воспитания, начального образования, обучения молодежи и взрослого населения, равенства полов в обучении, неграмотности, качества образования.

В контексте общемировых тенденций важные изменения педагогики и образования произошли в постсоветской России. В образовательном сообществе появилось множество новых подходов к решению проблем воспитания и дидактики, над которыми не тяготеет пресс официальной, в марксистском духе, педагогики. Создана новая законодательная база образования. На ее основе происходят демократические реформы. Проблема реформирования состоит в поиске «золотой середины» между лучшими традициями и педагогически, социально оправданными изменениями. Достигнуты важные успехи по диверсификации образования. Осуществлена всеобщая компьютеризация учебных заведений. Улучшилось финансирование образования. Реформы предназначены для подготовки хорошо обученной молодежи, дееспособного, инициативного, гуманного, следующего демократическим идеалам поколения, повышения социальной мобильности личности, настройки системы образования на рыночную экономику, обеспечения устойчивого диалога всех субкультур во имя общенационального единства. Российская Федерация является инициатором создания общего культурно-образовательного пространства в пределах бывшего Советского Союза. Российские педагоги – активные участники международных проектов, нацеленных на реформирование образования.

Перед педагогикой и образованием в России и в мире стоит стратегическая цель – определить иерархию приоритетов, исходя из общечеловеческих ценностей. В их число входят воспитание толерантного отношения к иным расам, религиям, социальным устройствам и культурным традициям, персональных высоконравственных качеств, чувства сострадания и готовности помочь другим людям, воспитание во имя мира.

В педагогике в России и в мире на рубеже двух тысячелетий произошли существенные изменения. Формулируются идеи через воспитание и обучение содействовать гуманизации общества. Происходит отказ от авторитарной педагогики, провозглашено индивидуальное внимание к личности. Определена необходимость посредством образования приобщать к духовным ценностям, соответствующим идеалам гражданского общества – демократии, самоуправления, прав и свобод человека, плюрализма. Педагогика занята выработкой установок высокой нравственной, гражданской ответственности и самостоятельности, подготовкой к разнообразной деятельности в своей стране и за ее пределами.

В идейных обоснованиях воспитания и обучения в современной России произошли важные перемены и появились серьезные проблемы. Ушла в прошлое монополия марксистской педагогики. Возникший в педагогике идейный вакуум стал наполняться новым содержанием. Современная педагогика утверждает свободу совести, предусматривает право человека обращаться к культурным ценностям, которые он находит верными и привлекательными, выбирать моральные идеи в демократическом спектре. Предлагаются идеи светского, далекого от воинствующего атеизма воспитания. В педагогике провозглашен идейный плюрализм и многообразие. Новые теоретические установки декларируют идейную толерантность, запрет политической деятельности в сфере образования и воспитания.

Популярность приобретают педагогические идеи сотрудничества и партнерства. Воспитанники рассматриваются как полноправные участники педагогического субъект-субъектного процесса, где возникают доверительные, непринужденные отношения между педагогами и воспитанниками, реализуются коллективные педагогические формы и приемы, осуществляется совместная деятельность учащихся, преподавателей.

В российской педагогике возрождается понимание того, что семья – главный партнер школы по воспитанию, важнейший источник развития интеллекта, нравственного и эстетического формирования, эмоциональной культуры и физического здоровья детей.

В российской педагогике существенно изменилась трактовка принципов и условий образования. Предусматривается, что образование должно выполнять две функции: собственно обучения и социальной диверсификации (от лат. *diversificatio* – изменение, разнообразие). В первом случае речь идет о приобретении знаний, умений, формировании характера. Во втором – о распределении по различным профессиональным и общественным слоям.

Новый взгляд учитывает все лучшее, что досталось в наследство от советской педагогической науки и школы, и одновременно предусматривает продвижение по пути демократизации образования. Сохранены идеи о необходимости при понимании образования ориентироваться на ряд условий: равенство граждан при приобретении образования независимо от социального положения, пола, национальной, религиозной, расовой принадлежности; открытость и преемственность в системе обучения. В то же время провозглашены плюрализм, вариативность, диверсификация образования. Открыта перспектива формирования многозначных по целям, содержанию, типам учебных заведений. Провозглашена децентрализация управления школьным делом. Декларируется право родителей и учащихся на выбор учебного заведения и способов приобретения образования. Предлагается организация учебного процесса, при которой формируется человек, способный свободно, творчески мыслить и работать. В соответствии с этими условиями провозглашены принципы ликвидации монополии государства на образование; большего участия местных властей в управлении образованием; самостоятельности учебных заведений при определении направлений учебной деятельности; перехода к системе сотрудничества педагогов с учащимися.

Российская и мировая педагогика отражает не только общность, но и определенные мировоззренческие противоречия между цивилизациями Запада и Востока. В воспитании и обучении это довольно отчетливо отражено, к примеру, в рационализме научной мысли западного типа и холистической гносеологической восточной традиции.

Глава первая

Сравнительно-историческое изучение педагогики и образования

1.1. Научные основы исследования истории педагогики

Очевидно, что осмысление сравнительно-исторического контекста развития педагогики и образования в России и за рубежом предполагает опору, прежде всего, на методологию двух наук: истории педагогики и сравнительной педагогики.

Известно, что советская историко-педагогическая наука опиралась на определенные методологические установки: марксистской философии, коммунистической партийности, историзма, системности. История педагогики изучалась как целостное, обладавшее внутренней логикой, диалектически противоречивое явление в контексте череды обладавших конкретно-историческими особенностями социально-экономических формаций, как идейная надстройка производительных сил и производственных отношений, следствие борьбы социальных классов.

Однако с конца 1980-х гг. происходил пересмотр ряда таких исследовательских позиций. Подвергались сомнению тотальная политическая идеологизация истории педагогики, апологетика истории советской педагогики, искусственное деление генезиса мировой, российской и советской истории педагогики. Предложен логический (проблемный) метод, ориентировавший на изучение преимущественно истории педагогической теории.

В современной российской историко-педагогической науке сохранено многое ценное, что накоплено прежде. Вместе с тем обновляются установки относительно цели, методологии, классификации, периодизации, преемственности историко-педагогического знания, истории педагогики и образования как учебного предмета, актуализирована тематика.

Цели истории педагогики. Историко-педагогическая наука традиционно занята изучением общих и особенных тенденций развития историко-педагогического процесса, «реставрацией» педагогических представлений социальных и культурных страт различных исторических эпох, формаций и цивилизаций.

Выполняются цели самосознания и герменевтические цели, когда подводятся знаменатели педагогических поисков, критически интерпретируется история достоинств и недостатков в сфере воспитания и обучения. Реализуются также прогностические цели, когда историко-педагогическая наука, стремится заглянуть в будущее, изменить современность, решать проблемы нынешнего образования. Она служит неким зеркалом, вглядываясь в которое возможно вести своеобразный диалог прошлого с настоящим, учесть исторический опыт в сегодняшнем обучении и воспитании, высвечивать истоки современного педагогического процесса, находить путь к духовным сокровищам, которые порой оказываются невостребованными при воспитании и обучении новых поколений.

Изменились служильные цели историко-педагогической науки. Она во многом перестает быть «служанкой» политической идеологии, что отнюдь не означает «идеологическую стерильность». Речь идет о выработке идеологии исследований, свободной от диктата философских и политических доктрин, об установлении гармоничного сотрудничества историко-педагогической науки и власти, эффективном историко-педагогическом сопровождении современных реформ в образовании.

Методология истории педагогики. Современная российская наука трактует историю педагогической мысли и образования в определенном методологическом ключе. Сохранены такие важные методологические принципы как объективность, историзм, социальный подход, системность, диалектическое видение историко-педагогического процесса. Но эти принципы наполнены в значительной мере иным содержанием. Сформулирован также ряд новых методологических установок.

Важными остаются социокультурные подходы, учитывающие, что педагогические идеи и практика существовали в пределах определенного социального и культурного контекста. Исследуется приобщение человека в разные социальные эпохи к культурным и общественным ценностям в ходе обучения и воспитания. Принимается в расчет, что во все исторические времена воспитание и обучение служили ареной проявления экономических, культурных, политических, религиозных и иных других интересов социума и отдельных его страт. Историко-педагогическая наука вводит в осмысление извечной обусловленности, взаимозависимости общества, государственной политики, педагогики и образования.

Возникло сосуществование традиционных и нетрадиционных социокультурных подходов. К первым относятся исследования в рамках социальных формаций (стадий). Наряду с этим используются подходы в контексте мировых и региональных цивилизаций, когда исследования сосредоточены на изучении совокупных черт воспитания и обучения, доминировавших в определенной цивилизационной социокультурной среде. Историко-педагогическая наука использует достоинства и преимущества обоих подходов. Тем самым качественно обогащается научный инструментарий и потенциал исследований. Формулируются существенные характеристики отечественного и мирового историко-педагогического процесса с учетом взаимосвязи генезиса истории педагогики с контекстом социальных формаций и одновременно в пределах различных цивилизаций с их многообразными культурными, этническими, религиозными и прочими особенностями. Оба подхода – стадийный и цивилизационный – дополняют друг друга, позволяют более обстоятельно и аргументировано представить эволюцию отечественной и мировой педагогики.

При рассмотрении историко-педагогической наукой социокультурных детерминант есть потребность переосмысления эволюционных и революционных факторов развития образования и педагогики. Надо принять во внимание, что в истории человечества систематически формировались качественно новые предпосылки и условия эволюционного движения образования и педагогики. Подобные предпосылки оказывались результатом освоения обретенного потенциала, в ходе хотя и конфликтного, но эволюционного развития. Социальные катаклизмы и кризисы, будучи звеньями подобной эволюции, могли оказаться не только двигателем, но и тормозом педагогической мысли и школы. Показательный пример – кризис российского образования при распаде СССР в 1990-е гг.

Заметное место в методологии историко-педагогической науки заняли идеи объективного позитивизма. Известно, что основное устремление позитивизма – осмысление фактов историко-педагогического процесса как совокупности теоретического и практического опыта, отказ от исключительно умозрительных суждений об обучении и воспитании. Позитивизм предполагает обращение к состоявшимся педагогическим явлениям и событиям, поиск новых фактов в истории педагогики и их научно-педагогическую переработку. Впрочем, надо избегать чрезмерного увлечения позитивистским «культом факта», которое может нанести ущерб теоретическому анализу историко-педагогических проблем. Воспроизведение фактов в истории педагогики должно носить обобщающий характер.

Выработка объективных, адекватных научных представлений в историко-педагогической науке не исключает опоры на философию релятивизма. Надо отойти от классического понимания недостаточности историко-педагогического знания как результата незнания всех причин, обусловивших генезис историко-педагогического процесса. Идеальной точности

такого знания добиться невозможно, поскольку нельзя абсолютно точно определить условия и факторы историко-педагогического процесса. Так что выводы, оценки и обобщения в историко-педагогической науке нельзя считать аксиоматичными. Эта наука имеет дело, с одной стороны, с необратимыми феноменами, а, с другой – на каждом новом этапе развития науки аранжировка фактов и событий меняется (и порой существенно). Это происходит как по причине того, что появляются дополнительные историко-педагогические сведения, так и в силу приращения общего педагогического знания, с высот которого историко-педагогический процесс видится по-иному.

Классификация истории идей и практики образования. Устойчивыми показателями развития историко-педагогического знания, практики воспитания и обучения можно считать определенную двойственность – дихотомию и альтернативность. Эти показатели проявляются в сосуществовании традиционного и нетрадиционного в истории педагогических идей и практики образования. Ориентация на такие критерии позволяет с большой степенью объективности выявлять и классифицировать генезис сущностных идей и практики в истории педагогики.

При оценках дихотомии и альтернативности, традиционного и нетрадиционного как критериев классификации историко-педагогического знания нельзя не учитывать их постоянную эволюцию, динамику и взаимосвязь. Надо иметь в виду подвижки в соотношении традиционного и нетрадиционного, в частности, переход нового в традиционное. Примем также во внимание, что альтернативность и дихотомия не абсолютны. К примеру, нуждается в пересмотре стереотип о безоговорочной альтернативности светской и религиозной педагогики. Принципиальные различия между ними в оценках рационального и иррационального в воспитании и обучении не должны заслонять понимания, что и светская либеральная педагогика, и религиозная педагогика смыкаются в феноменологических трактовках воспитания и обучения.

При решении историко-педагогической наукой вопросов классификации необходим учет как универсальных, так и конкретно-исторических критериев. Это предполагает «наполнение несущих конструкций» (альтернативность и дихотомия, традиционное и нетрадиционное) педагогическими критериями конкретно-исторического содержания. В качестве примера соответствующей классификации педагогики и образования на рубеже двух тысячелетий на основе указанных критериев можно предложить нижеследующую таблицу.

Таблица

Основные течения в российской и западной педагогике на пороге XX–XXI вв.

<i>Социальная педагогика</i>	<i>Феноменологическая педагогика</i>
Ценностное образование Когнитивизм Концепция приспособления и обособления личности в обществе Концепции открытого обучения Концепция мультикультурного образования	Бихевиоризм Личностно-ориентированное образование Педагогика неотомизма Православная педагогика Теория человеческого капитала и поведения

Периодизация и преемственность в истории педагогики. При осмыслении генезиса историко-педагогического знания, практики воспитания и обучения важно понимание периодизации в истории педагогики. Мы разделяем призыв вернуться к идеям К. Маркса о переходе от социума традиционного типа к обществу гражданского типа, рассмотрении им параллельно с формационной концепцией общественно-исторического процесса трехступенчатой модели исторического развития, согласно чему докапиталистические формации (первую ступень) сменяет гражданское общество (вторая ступень). Правомерно в этой связи учитывать, что современные социумы с их системой всеобъемлющих рыночных отношений оказались очагом образования, взламывавшего национальные, сословные, религиозные и иные социальные перегородки.

Актуально предметное изучение феномена исторической преемственности педагогического знания и образования. История педагогики на рубеже XX–XXI вв. дает убедительные образцы преемственности педагогических идей. Сегодняшние педагогика и образование в России усвоили во многом идеи, которые являются следствием прежних различных социокультурных укладов России и зарубежья. Так, идеи интерактивного обучения в определенном смысле не что иное, как продолжение в новых условиях установок диалогического сократовского обучения. Другим примером могут служить нынешние концепции гармонического развития личности, которые опираются на идеи, которые в свое время внесли мыслители древности (брахманизм, конфуцианство, греческая философия и т. д.), философско-педагогическая мысль Средневековья (мусульманский Восток, европейское Возрождение), педагогика Нового и Новейшего времени (социалистическая традиция).

Важно не упускать из виду дискретный характер преемственности в истории педагогики. Человечество порой утрачивало целесообразные и позитивные педагогические идеи, которые позже возрождались в ином виде. На извилистом, нередко драматичном пути происходило постепенное превращение мировой педагогики из суммы эмпирических суждений в науку. Историческое движение педагогики и образования не было непрерывным подъемом. Скорее это было скачкообразное восхождение на пики. На пороге двух тысячелетий ускорилось формирование концепций воспитания и обучения на основе познания закономерностей природы человека и общества, педагогика развивается при нараставшем противостоянии феноменологической и социальной парадигм.

Актуален анализ преемственности современной российской школы и педагогики с педагогической мыслью и образованием в Советском Союзе. Опасно стать «Иванами, не помнящими родства». Важно при этом избегать как огульного отрицания, так и апологетики советской педагогики и школы. Так остаются перспективными унаследованные от советской педагогики идеи образования без тупиковых ступеней, концепции гармонического развития личности, соединения обучения с производительным трудом, методики Опытного-показательных учебных заведений, ряд концепций общего среднего образования, развивающего обучения и т. д.

История педагогики как учебный предмет. В свете обновляемой методологической матрицы историко-педагогической науки и современных реформ высшего образования, необходимости осмысления места истории педагогики и образования в программах высшей школы злободневен вопрос об истории педагогики и образования как учебном предмете. Дополнительная актуальность изучения истории педагогики как учебного предмета возникла в условиях создания двухуровневого высшего образования, введения кандидатских экзаменов по философии и истории педагогической науки.

История педагогики – одна из важнейших составных частей подготовки квалифицированных преподавателей. Задачами изучения истории педагогики как учебной дисциплины остаются приобретение базового историко-педагогического знания, формирование педагогического мышления, воспитание культуры педагогического исследования. При решении

подобных задач осваиваются научные ценности воспитания и обучения, которые лежат вне узких корпоративных, социальных и национальных интересов; обогащается мировоззренческая и педагогическая культура; происходит приобщение к педагогическим знаниям универсального, глобального характера; развивается пространственно-временное теоретическое мышление, когда осознаются причинно-следственные взаимосвязи педагогических явлений и фактов; формируются навыки научного исследования, знание педагогических категорий и понятий, умение работать с историко-педагогическими источниками.

Достижение таких задач предполагает использование полученных историко-педагогических знаний в научной и повседневной педагогической деятельности. Речь идет о приобретении систематических представлений о механизме практических педагогических ответов на вызовы времени, формировании открытого педагогического мышления, при котором осваивается все целесообразное, что накоплено человечеством в воспитании и обучении. Прививаются убеждения, что педагогика и школа являются заметным (хотя и не единственным) элементом культурной и общественной эволюции. Воспитывается уважительное и одновременно критическое, творческое отношение к теории педагогики. Формируется понимание, что ряд нынешних педагогических идей является обновленным вариантом на время забытых концепций и теорий. Происходит отказ от заблуждения, будто современная педагогика предлагает истины в конечной инстанции. Возникает убежденность в неизбежности перемен в образовании, уверенность, что педагогика обладает постоянным потенциалом обновления. Принимаются новые педагогические идеи, включая и те, которые поначалу кажутся случайными и неприемлемыми.

1.2. Сравнительная педагогика как наука

Генезис сравнительной педагогики. Сравнительная педагогика возникла в XIX в. как дитя Западной научной мысли. В таком качестве она существовала вплоть до 2-ой половины XX в. В этот период сравнительно-педагогические исследования служили распространению западных моделей образования. На пороге третьего тысячелетия в сравнительную педагогику приходит новое поколение ученых, представлявшие прежде всего страны Евразии. Так в России в нескольких университетах (Москва, Нижний Новгород, Пятигорск, Томск и др.), в Академии образования действуют коллективы ученых, которые в сравнительном плане изучают обучение и воспитание в России и за рубежом. Возникновение новых мировых центров сравнительно-педагогических исследований привело к существенной переориентации научных изысканий.

Генезис сравнительной педагогики как научной дисциплины включает несколько основных этапов: XIX в., 1-ая половина XX в., рубеж XX–XXI вв. В течение первого этапа приоритетами являлись описательные исследования зарубежного педагогического опыта. На втором этапе акцент делался на теоретическом осмыслении педагогических процессов в различных странах, поисках прогностических моделей развития образования. Третий этап характеризуется появлением собственно научных сопоставительных и прогностических исследований, которые должны предшествовать попыткам заимствования идей из-за рубежа.

Популяризация сравнительной педагогики в значительной мере происходит благодаря виртуальному диалогу ученых, который стал гораздо более интенсивным при использовании электронных средств, а также благодаря деятельности международных центров сравнительной педагогики. В результате ученые разных стран систематически обсуждают национальный педагогический опыт, моделируют общемировые педагогические подходы.

Объект, предмет, цель, задачи. Объектом сравнительной педагогики служит обучение и воспитание в современном мире. В объекте отражаются специфика школы и педагогики отдельных стран и одновременно универсальные, глобальные подходы к воспитанию и обучению. Объект одновременно национален и интернационален. Российские ученые рассматривают зарубежный опыт сквозь призму и приоритеты отечественного образования и воспитания. Отсутствие такого подхода для сравнительной педагогики, пусть косвенно, имплицитно, – такой же нонсенс, что куриное яйцо без желтка.

Предметом сравнительной педагогики являются компаративизм (сравнение) и обобщение. Коротко говоря, сравнительная педагогика изучает воспитание и обучение синхронно, в сопоставлении, выделяя своеобразный «сухой остаток» и конструируя теоретические модели.

Цель сравнительной педагогики – изучение основных тенденций в развитии теории и практики обучения и воспитания в современном мире. Сравнительная педагогика служит важным и эффективным научным инструментарием изучения современных процессов в теории и практике образования.

Вытекающие из этой цели задачи состоят в характеристике общих и особенных черт воспитания и обучения в различных регионах и странах, сопоставлении педагогических идей и практики, формулирование на этой основе теоретических подходов универсального, прогностического характера, предполагающие возможность различных вариантов развития и образования. В целом прогностические возможности сравнительной педагогики в сфере педагогики и образования особенно значительны. Если иметь в виду, что прогнозируемость развития образования возрастает по мере приближения к текущей реальности, очевидно, что, поскольку сравнительная педагогика занята по преимуществу изучением этой реаль-

ности, ей под силу доводить до предельно возможного уровня прогностический потенциал педагогической науки.

Сравнительная педагогика стоит перед задачами определения эффективных условий подготовки к деятельности в условиях интегрированных рынков труда и образования и соответственного изменения содержания учебных программ, сокращения доли универсального гуманитарного образования, усиления профессионального, специализированного обучения.

Сравнительная педагогика исследует воспитание и обучение как следствие социальных условий, национальной ментальности и тесно увязывает сравнительно-педагогическую проблематику с проблемами социологии и социальной психологии. Обращение к сравнительной педагогике снимает определенные сложности при формировании понятийно-терминологического аппарата мировой педагогики и образования, что позволяет избежать разночтений при определении и понимании тех или иных явлений в педагогике и школе разных стран.

Сравнительная педагогика и история педагогики. Научные подходы сравнительной педагогики используются при изучении современности и истории педагогической мысли и образования. Сравнительная педагогика тесно связана с историко-педагогической наукой. Как и история педагогики, сравнительная педагогика занята сопоставительным исследованием педагогических процессов: в отдельных цивилизациях, социально-экономических формациях, регионах и странах. Компаративизм дает возможность учитывать однотипные и знаковые педагогические явления социально-экономических эпох и цивилизаций.

Сравнительная педагогика, будучи ответвлением, органической и неотрывной частью истории педагогики, держит в поле зрения не только настоящее и будущее, но и прошлое зарубежной школы и педагогической мысли. Ретроспективное и перспективное рассмотрение современных явлений в воспитании и обучении позволяют сравнительной педагогике добиваться качественно более высоких научных результатов и тем самым серьезного приращения научных знаний.

Новая парадигма сравнительной педагогики. В сравнительной педагогике на месте философии евроцентризма и национализма возникли новые идеи. Новая парадигма учитывает, что мировая педагогика и школа сталкиваются с грозными социальными проблемами: загрязнение окружающей среды, взрывной рост населения, межнациональные конфликты, международный терроризм и пр. Мировое сообщество стоит перед необходимостью демократизации общественной жизни. Человечество не в состоянии выработать пути разрешения этих и других мировых проблем без совместных усилий. При определении таких путей через воспитание и обучение сравнительная педагогика может и должна играть заметную эффективную роль.

Становление новых подходов в сравнительной педагогике происходит при опоре на ряд императивов – прежде всего, общие для человечества интересы и духовные ценности, отказ от исключительной ориентации на национальные различия. Сравнительная педагогика оказалась полем пересечения и проникновения культур, выработки универсальных педагогических идей. Компаративистика поставлена перед необходимостью разрабатывать стратегию воспитания в ответ на обогащение и развитие культурного многообразия.

В мире становится все острее потребность педагогических поисков сравнительного плана решения проблем, связанных с ростом национализма в отдельных регионах и странах. В эпоху интенсивной международной интеграции, информационного, культурного, экономического, технического обмена и сотрудничества по-новому актуально интернациональное воспитание. В его основе видят не политические и идеологические приоритеты, а потребность в изучении и освоении научных, культурных достижений других народов. Подобный подход отвергает консолидацию на базе корпоративной враждебности, противостояние цивилизаций и духовных ценностей. Речь идет о формировании уважения ко всем культу-

рам; осознании необходимости взаимопонимания между народами; развитии способности общения с представителями других государств; осмыслении не только прав, но и обязанностей в отношении разных наций; становлении потребности международной солидарности и сотрудничества, готовности участвовать в решении общих для человечества проблем. Сравнительные исследования по проблемам воспитания подразумевают налаживание связей между странами, исходят из необходимости взаимообогащения культур различных государств, формирования чувства единения народов, противостояния дискриминации, национализму, расизму.

Приоритеты и типы исследований. Сравнительная педагогика ориентирует на изучение универсального и специфического в истории образования и педагогической мысли, позволяет выделять то, что объединяет с мировым образованием и что относится к национальной специфике, изучать историю педагогики в России и за рубежом как сообщающиеся потоки, уходя от искусственного размежевания развития отечественной и мировой педагогики и школы. Сравнительно-исторический анализ ориентирует на изучение приоритетов, ведущих концепций, инновационных подходов в истории педагогического знания и образования.

Особое внимание уделяется практике воспитания и обучения: диверсификации образования; внедрению педагогических средств, развивающих инициативу, самостоятельность, творчество. Рассматриваются магистральные направления реформ образовательных систем и входящих в них типов учреждений; эволюция программ образования, методов, форм и организации обучения; модернизация воспитания; деятельность экспериментальных учебно-воспитательных учреждений; внедрение новых технических средств в учебно-воспитательный процесс и пр.

Существует три основных типа сравнительных педагогических исследований: одной зарубежной страны; двух стран, чаще собственной и зарубежной; нескольких стран. К исследованиям высокого класса относятся работы, результаты которых можно использовать в отечественной педагогике и школе. Актуальными являются труды, где определяются возможности преодоления путем воспитания и образования барьеров между странами.

Отечественная компаративистика при изучении зарубежной педагогики проявляет определенные предпочтения. В трудах российских ученых представлены дошкольное, начальное и высшее образование зарубежья. Специальное внимание уделяется школе и педагогике Запада. Появились и публикации о школе и педагогике ведущих стран Азии и Африки. Популярны работы, где изучается школьно-педагогический опыт одного или нескольких зарубежных государств. В лучших работах такого типа присутствует стремление осмыслить зарубежные идеи и практику в контексте отечественных проблем воспитания и обучения. Появляются бинарные исследования, где сопоставлено развитие обучения и воспитания в России и какой-либо стране. Редкими остаются обобщающие труды по современной зарубежной педагогике.

Отечественная компаративистика нуждается в увеличении научных направлений при изучении истории и современности зарубежной педагогики. За рамками систематических исследований остается мировая педагогическая мысль. Не отказываясь от тем, касающихся систем, содержания и методов образования, следует активнее обратиться к актуальным темам по зарубежной педагогике: мультикультурное воспитание, пожизненное образование, педагогические инновации, нравственное, эстетическое, экологическое воспитание и др.

Глава вторая

Педагогические идеи и концепции

2.1. Общая характеристика

В основании современных педагогических идей, концепций, теорий лежат различные, часто противоречащие друг другу критерии и подходы, национальные традиции. Английский ученый М. Садлер, описывая подобную специфику, замечает с юмором: «Когда речь заходит об образовании, немец спрашивает, что будет знать, француз – какие будут экзамены, американец – что будет уметь, англичанин – какой будет карьера».

Идейная база российской и мировой педагогики постоянно обновляется и корректируется. К наиболее влиятельным в педагогике можно отнести *социальную и феноменологическую парадигмы*. Соответственно в теоретико-методологических обоснованиях педагогики прослеживаются два основных подхода: с позиций социологизаторства и (био)психологизма. Главный водораздел между ними – отношение к социальным и биологическим детерминантам воспитания и обучения.

Разумеется, классификация в виде подобной дихотомии достаточно условна. Ошибочно жестко разделять социальный и феноменологический подходы в педагогике. В научном мире происходит постоянная перекличка идей представителей этих подходов. Так, заблуждение полагать, будто феноменологическая педагогика, усматривая достижение целей воспитания и обучения в опоре на внутренний потенциал личности, пренебрегает потребностями социального воспитания. «Мы нуждаемся в людях, которые могут сопереживать, признают и уважают остальных людей как самих себя, обладают чувством высокой ответственности», – пишет один из идеологов такой педагогики американец Ч. П. Памперсон. По его убеждению, изменения общества лежат через гуманистически ориентированное воспитание.

Многие представители феноменологической педагогики отнюдь не фетишизируют роль наследственности и не отвергают значение социальной среды в воспитании. Ими приводятся весомые факты и аргументы. Так, в 1978 г. группа парижских ученых – сторонников нового воспитания – обследовала большую группу приемных детей. Сравнивались их достижения в обучении до и после того, как они попадали в новую семью. Предполагалось, что если умственное развитие обусловлено лишь генетически, то ребята не смогут ни улучшить, ни ухудшить свои показатели. Полученные результаты опровергли утверждения о фатальной зависимости детской судьбы от наследственности. Эксперимент позволил сделать вывод, что среда ускоряет или замедляет развитие детей, непосредственно влияя на их успеваемость.

Ярким примером сочетания идей социального и феноменологического подходов является трансформация *прагматистской педагогики* со 2-ой половины XX столетия. Прагматизм отражает гуманистическое отношение к личности. Актуальны идеи прагматистской педагогики о том, что человеческое мышление исходит из заданной конкретной ситуации и стремится выходить из нее наиболее адекватным способом, что для воспитанника каждая ситуация уникальна и требует индивидуального подхода. Одновременно прагматизм сориентирован на понимание знаний как средства приобретения профессии, роли образования как трамплина достижения лучшего места в социуме. В рамках прагматизма разрабатываются проекты разнообразных моделей школы, важные черты которых – ориентация на конкретные дидактические проблемы, инновационные технологии обучения и воспитания.

2.2. Социальная педагогика

Социальная педагогика базируется на традиционной идее о воспитании и обучении как ретрансляторах культуры прошлого. Обучение и воспитание трактуются как передача молодым поколениям универсальных элементов мировой и национальной культуры. Представители социальной педагогики намерены дать новую жизнь систематическому академическому образованию в пределах стандартизированных программ. Программа социального образования аргументируется в концепциях, где социум рассматривается как ведущее условие развития и воспитания личности. Интерпретаторы социального образования ставят задачу усвоения таких культурных ценностей, которые позволят учащимся безболезненно вписываться в общественные структуры. Они полагают, что биологический и социальный факторы образования действуют в связке, причем среда корректирует наследственность. В школе видят основное социальное условие образования. Она представляется специфической моделью общественной среды. При этом едва ли не главным носителем общественных ценностей считается педагог. Примечательны в этой связи суждения американского педагога *Ф. Мея*, который в своей книге *«Нравственное воспитание в школе»* (1971), обосновывает два пути социального образования: строгий контроль со стороны педагога и внушение им норм морали своим воспитанникам.

Социальная педагогика в России. Часть российских ученых конца XX в. продолжала следовать установкам *марксистской социальной педагогики* (Б. Т. Лихачев, О. Богданова, Г. Н. Филонов и др.). Воспитание и обучение определяется ими, прежде всего, как превращение объективного требования общества в субъективную норму поведения личности. Образование рассматривается как целенаправленный процесс формирования индивида, посредством чего выполняется заказ социума.

Определенным диссонансом подобным суждениям звучали идеи ряда педагогов. Так, *Виктор Ефимович Гмурман* (ум. 1982), настаивая на том, что социальное образование имеет первостепенное значение, предлагал говорить о предрасположенности, но не предопределенности личности как субъекта воспитания и обучения. По его мнению, в человеке от природы заложены те или иные типы рефлексии, которые облегчают или затрудняют образование как процесс социализации. Социальную сущность образования он рассматривал как процесс, вектор которого направлен от коллектива к личности. Как полагал ученый, пока не удалось перевести на педагогический язык принципиальные социальные идеи. Тем не менее, он попытался сформулировать ряд закономерностей образования: 1) воспитание и обучение через другие виды деятельности (отрицание «чистого» образования); 2) самоизменение и самовоспитание в процессе деятельности; 3) неравномерное развитие личности при отсутствии специально организованных педагогических усилий.

На рубеже XX–XXI столетий марксистские трактовки социального образования подверглись критике. Оппоненты утверждают, что такие трактовки создают иллюзию, будто методами жесткой социализации можно решить проблемы отдельного человека. Предложены иные формулировки социального образования (В. И. Загвязинский, А. В. Мудрик, Н. Д. Никандров и др.).

Так, *Анатолий Викторович Мудрик* (род. 1941) рассматривает образование в процессе усвоения и воспроизводства культуры. Новым и важным считает Мудрик тезис о социализации как контексте образования, означающем развитие и самоизменение личности как в процессе приспособления, так и обособления человека в обществе.

Николай Дмитриевич Никандров (род. 1936) при аргументации социального образования формулирует ценностный (аксиологический) подход. Он полагает, что при образовании следует ориентироваться на традиционные накопленные человечеством наиболее значимые

нравственные ценности, сохранять преемственность с педагогически оправданными ценностями советской педагогики («абстрактно говоря, тот набор ценностей совсем не плох, он включает многое из того, что мы сейчас называем общечеловеческими ценностями»).

В поле притяжения социальной педагогики находятся многие российские авторы дидактических концепций. Так *В. П. Беспалько* рассуждает об эволюции просвещения в «общем эволюционном потоке развития общества». Как подсистему культуры общества рассматривает образование *Э. Н. Гусинский*. О воспроизводстве путем образования «универсального общества» говорит *А. И. Субето*. В контексте всех «систем бытия» видит образование *Н. М. Таланчук*. Фиксировать в содержании образования материальную и духовную реальность социума предлагается в «культурно-исторической» концепции *Е. А. Ямбурга*.

Заметную роль подходы социальной педагогики играют при разработке вопросов научного обеспечения управления образованием. При этом с начала 1990-х гг. популярностью пользуются идеи менеджмента, когда образование рассматривается как сложная структура, где решаются образовательные и иные социальные цели (*В. С. Лазарев, М. М. Поташник, Т. И. Шамова* и др.).

Социальная педагогика за рубежом. Идеальный поток социальной педагогики за рубежом представляют авторитетные в научном мире мыслители. Так, французские педагоги *П. Бурдьё, Ж. Капель, Л. Кро, Ж. Мажо* считают аксиомой социальную детерминированность развития просвещения, связывают необходимость перемен в образовании с изменениями в экономике, квалификационной структуре работающего населения, в соотношении между рабочим и свободными временами. Идеи социальной педагогики вполне созвучны давней и прочной приверженности французского общества интеллектуализму образования как существенному фундаменту культуры человека. Они продолжают оказывать воздействие на развитие французской школы, утверждая понимание связи воспитания с определенной социальной средой. Вместе с тем, призывы к изоляции учебных заведений («школа хотя и не тюрьма, но крепость», – пишет *Ж. Шато*), сохранению за учителем роли главного участника педагогического процесса, всеобъемлющему словесно-книжному обучению выглядят сегодня как препятствие на пути прогресса школы. Следствием традиционных подходов в социальном воспитании является чрезмерное управление учебно-воспитательным процессом, которое для учащихся, как пишет французский педагог *А. Фабр*, выглядит «искусно замаскированной системой репрессий».

Идеи социальной педагогики разделяют многие азиатские ученые. Так, филиппинский педагог *Эмильяно Аберен* подчеркивает как неоспоримую идею, что «образование должно поддерживать и укреплять тот или иной тип общества; страна и ее народ могут идти верной дорогой только с помощью образования». Японские ученые *Кейко Секи, Тадаши Эндо* считают, что социальное образование не только позволяет осваивать картину мира, но и умерять эгоцентризм отдельной личности. Педагоги Японии полагают, что ребенок должен быть готов без боязни вступать в различные сообщества, поскольку в них человек проводит всю жизнь. Особый упор делается на воспитании группового сознания, что позволяет личности с максимальной отдачей вкладывать силы, знания, профессиональные умения в общественно значимые ценности, исключать враждебное отношение к социальной действительности.

Определенный интерес представляют современные идеи социального образования в Китае. В них утверждается как ведущий постулат «человек – корень всего». Говоря об этих идеях, китайские ученые *Чжу Сяомань* и *Лю Цылинь* утверждают, что образование «не только акцентирует <...> обеспечение долгосрочных интересов нации и государства, но также требует неуклонного уважения достоинств учащихся, их индивидуальности и учета закономерностей их развития, заставляет принимать во внимание жизненные обстоятельства каждого ученика».

Набирают силу идеи социального образования в американской педагогике – идеи важности академического, прочного, научно структурированного обучения. Часть ученых (*Г. Бейкер*), предлагая *идею человеческого капитала*, расценивают образованность, воспитание поведения личности как товар, в получении которого заинтересованы государство и бизнес. Финансовые вложения в образование рассматриваются как наиболее выгодные инвестиции, «источник будущих благ и прибыли». С точки зрения ряда педагогов, образование выполняет «терапевтические функции» социальной мобильности, дает умение выживания, возможности выбора для достижения собственной мечты. Популярны в педагогике США также *идеи социальной зависимости*. Смысл идей состоит в предположении, что, если разделяющие общую цель учащиеся сотрудничают между собой, результат оказывается более значительным, чем если бы они работали порознь или соперничали друг с другом.

Заметной в социальной парадигме оказалась предложенная педагогами США *концепция бихевиоризма* (поведения) (*П. Блум* (род. 1913), *Р. Ганье* (род. 1916), *Б. Скиннер* (1904–1990) и др.). Концепция господствовала в американской педагогике вплоть до 60-х гг. XX в. Бихевиоризм установил важность внешней среды как определяющего фактора в человеческом поведении, успешно объяснил многочисленные аспекты воспитания и поведения в терминах социальных факторов. Педагоги бихевиористской ориентации акцентируют роль и значение общества в становлении личности. Ими предложена педагогическая модель, где упор сделан на проблеме усвоения знаний и социальной адаптации молодежи через образование. В педагогическом процессе выделяются «поведенческие акты» и «наблюдаемые действия». Учебные цели, соответственно, формулируются через «наблюдаемые действия». Утверждается, что всякая образовательная программа может быть переведена на язык поведенческих понятий, которыми они характеризуют мысли, чувства и действия, свойственные человеку. Подобный подход, фактически, ориентирует по преимуществу на репродуктивное обучение (заучивание, воспроизведение, повторение образцов).

Так, *П. Блум* утверждает, что всякая образовательная программа может быть переведена в «поведенческий репертуар» знаний, умений и навыков, которыми следует овладеть в процессе образования. Успешное обучение должно обставляться определенными условиями: внутренними (наличие у учащихся необходимых понятий и навыков) и внешними (организация процесса обучения, структура изучаемого материала и пр.). На первый план выдвинута задача умственного развития, решение которой рассматривается как последовательный процесс понимания, применения, анализа, синтеза и оценки учебного материала. Блумом предложена система категорий педагогических целей (таксономий). Речь идет о двух группах таксономий: одна касается знания (когнитивные цели), другая – чувств воспитанника и учащегося (аффективные цели). По степени сложности когнитивные цели включают 6 уровней, аффективные – 5. В первом случае – это получение информации, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. Во втором – направленность внимания, ответная реакция, выбор предпочтений. Каждая таксономия снабжена комментариями, проверочными заданиями. Все задания ориентированы на творческое учение.

По убеждению Блума, большинство школьников в состоянии успешно обучаться тому, что дается в разумных пределах. Он полагал, что учащийся средних способностей может повысить успеваемость в пределах 2-х стандартных отклонений (сигм), если будет сочетать групповые занятия с получением индивидуальных консультаций. Выделено несколько категорий учащихся: малоспособные (5 %), талантливые (около 5 %) и обычные (около 90 %). Эффективность усвоения знаний последними измеряется, прежде всего, затратами времени.

Педагогическое мастерство, по Скиннеру, состоит в том, чтобы обеспечить формирование таких качеств учащихся, как ответственность, готовность к сотрудничеству, общительность. Им предложена модель поведения личности, в основе которой – тезис об обязанности общества обеспечить счастье отдельного человека. Он пишет в этой связи: «Гуманистом

является не тот, кто лишь констатирует влияние социума на человека, а тот, кто учитывает это влияние, когда думает о будущем человека». Ученый ставит на первый план проблему регулирования внешнего поведения человека, выработку у индивида реакций на основе социально одобряемых норм жизни. Соответствующие качества личности, по его мнению, поддаются тренировке. Предлагается точно очерчивать и организовывать педагогический процесс в виде подачи небольших порций учебного материала, что должно вызвать запланированные реакции, контролировать их усвоение и обеспечить плавный переход к усвоению очередных доз учебной программы.

Сегодня бихевиоризм не пользуется былой популярностью. Однако унаследованные от него идеи последовательности стимулов обучения, базирующегося на определенном отношении к среде, продолжают формулироваться зарубежными педагогами. Ими предложена *концепция ценностного образования*. Относящийся к числу заметных разработчиков концепции американский ученый *Л. Кольберг* рассматривает воспитание и обучение как восходящее движение по последовательным ступеням. Ступени сгруппированы в три уровня: 1) доморальный (ориентация на наказание и покорность, наивно-определяющий гедонизм); 2) условно ролевой комфортности (мораль «хорошего мальчика», поддержание авторитета); 3) признание нравственных ценностей (ориентация на общественные ценности, индивидуальные принципы совести). Вершины воспитанности могут достичь лишь немногие люди и уже во взрослом возрасте. Кольберг попытался показать, в каком соотношении с уровнями воспитания находится формирование моральных ценностей. Так, 1-му уровню соответствуют плохие поступки. На 2-ом уровне моральные ценности проявляются в выполнении хороших или подходящих ролей, в поддержании общепринятого порядка. На 3-ем уровне эти ценности реализуются в виде позитивного отношения к разделяемым общественным нормам, правам и обязанностям. Кольберг аргументирует наличие непосредственных связей между когнитивным и нравственным развитием, существование универсальных принципов нравственного воспитания (например, десяти христианских заповедей), общих форм нравственного мышления, основание нравственного поведения на трудно различимых способностях к моральным суждениям.

Напрямую с бихевиоризмом связаны *идеи рационального образования* («школы-фабрики»). Их разработчики считают, что учащаяся молодежь должна усвоить знания и адаптироваться к социальным условиям жизни при решении образовательных задач прагматической направленности. Хорошо иллюстрирует образ «школы-фабрики» немецкий педагог *О. Финк*: «Человека видят как сырье, как материал, который становится податлив, если только прибегнуть к правильным методам влияния и управления». Школьное знание рассматривается рационалистами как система объективных фактов. Преподаватель – «менеджер» в «школе-фабрике» – регулирует усвоение этих фактов учащимися. Роль учеников, следовательно, по преимуществу пассивна. Они приобретают «поведенческий репертуар» (знания, умения, навыки), необходимый для жизни в обществе. Критик «школы-фабрики» американский ученый *Р. Бернс* опасается, что соответствующее воспитание и обучение превращают человека в зомби, который не в состоянии воздействовать на систему сложившихся отношений, будучи вынуждены демонстрировать послушание, подчинение общему ритму деятельности, подвергаясь нивелировке, становясь объектом жесткого контроля, поощрений и наказаний. Подобное образование, замечает Р. Бернс, осуществляется слишком дорогой ценой – игнорированием подлинных потребностей и интересов ребенка.

Заметное место в социальной педагогике занимает *концепция когнитивизма*. Теоретики когнитивного (интеллектуального) образования *Дж. Брунер*, *Дж. Гилфорд*, *К. Левин*, *Р. Фейерштейн* и др. (США) утверждают, что знания усваиваются надежнее, если имеют личностную значимость. По их суждениям, мыслить продуктивно – значит перерабатывать информацию путем быстрого восприятия, умозаключений, работы памяти, многомерного

видения проблемы, накопления опыта обучения и т. д. Они указывают на необходимость давать систематическое образование, развивать личность, прежде всего, интеллектуально. В русле подобных требований оказались *идеи сциентизма* (от англ. *Science* – наука). Приверженец этих идей английский педагог *Р. Питерс* настаивает на защите структуры образования, которая позволяет передавать систему научных, духовных и нравственных ценностей культуры: «Быть образованным – значит овладеть принципами, лежащими в основе научных явлений, вот почему в школе нельзя ограничиваться изучением одной или немногих наук».

Крупный представитель когнитивизма американский ученый *Джером Сеймур Брунер* (род. 1915) доказывает, что восприятие человека зависит от его системы приобретаемых в обществе ценностей. Вместе с тем, по Брунеру, образование есть создание личного «культурного опыта», обусловленного конкретной социальной средой. В книге *«Процесс обучения»* (1960) ученый утверждает, что «любого человека в любом возрасте можно обучить основам любой науки, если найти правильную форму преподавания». Брунер видит учащегося не пассивным потребителем, аккумулирующим знания и навыки, а активным исследователем окружающего мира. Школа, по его словам, «вход в мир разума», а «учение – акт открытия». Образование рассматривается как процесс, на который обучаемый сам может оказать существенное влияние. Формируется потребность «учить себя». Дж. Брунер пишет: «Не следует рабски приравниваться к естественному ходу развития познавательной энергии ребенка, а, напротив, надлежит направлять его умственное формирование». Для умственного развития, по Брунеру, наиболее важным является структуризация знаний. Стержнями всякого учебного знания считались фундаментальные идеи соответствующих наук. Вокруг таких идей следует концентрировать различные факты. При трансляции структурированного знания выделялись 2 главных способа: передача знаний, умений и передача принципов. Перенос принципов должна начинаться с усвоения общей идеи как базы для узнавания и решения частных проявлений усвоенной идеи. Структуризация знаний, по суждению Брунера, эффективно осуществляется в т. н. спиральных программах, где основные понятия по предмету вводятся уже на первом этапе обучения, а затем расширяются и углубляются. Обучение предлагалось вести «путем открытий», где акцент делался на самостоятельной исследовательской работе учащихся, открывающих для себя новые идеи.

Брунер стремился экспериментально доказать возможность обучения любого ребенка любому предмету. Он объясняет неудачи обучения несоответствием подачи дидактического материала способам восприятия учащимися окружающего мира, а также несовершенством учебных программ. Предлагались четыре условия модернизации программ: доступность основных понятий; соотнесение отдельных фактов со всей программой, предоставление моделей понимания сходных явлений; постоянное повторное изучение учебного материала. При обучении, по мнению Брунера, следует стимулировать внутреннюю мотивацию: любопытство, стремление к компетентности (способности совершить что-либо), феномен идентификации (стремление достичь компетентного уровня знаний), тягу к взаимодействию (желание учиться в группе).

2.3. Феноменологическая педагогика

Приверженцы феноменологической педагогики исповедуют индивидуально ориентированное, гуманистически направленное воспитание. Суть феноменологической педагогики можно проиллюстрировать приверженностью ее сторонников «золотому правилу нравственности»: «Веди себя по отношению к другому так, как ты хотел бы, чтобы он вел себя в отношении тебя; не делай другому того, что ты счел бы неприятным для себя самого».

Красной нитью в идеях феноменологической педагогики проходит мысль о персональном обучении. Как веление дня рассматривается поворот в воспитании к личности ребенка. Предлагается предоставить учащимся возможность участия в выборе задач, средств обучения, отвести педагогу роль источника и модератора познания, относиться с симпатией к ученикам, «приглашать» их к учению, реализовать модель *школы как семьи*. Предусматривается эмоциональная и психологическая поддержка ученика, создание атмосферы сотрудничества и взаимной приязни, гарантирование независимости учащихся в пределах ограничений, принятых школьным сообществом, создание позитивных ожиданий и благожелательности. Поиск путей формирования гуманной личности, способной к самопознанию, саморазвитию, самореализации выглядит своеобразной защитной реакцией против урбанизации жизни, деградации духовных и культурных ценностей, усреднения личности в обществе. Педагоги гуманистической ориентации настаивают на воспитании не только интеллекта, но и нравственности, социальной ответственности.

Феноменологическая парадигма в российской педагогике.

В современной российской педагогике немало общего, что сближает ее с мировой феноменологической парадигмой. Отечественные ученые предлагают пути воспитания и обучения, исходя из гуманистических потребностей и интересов личности.

Так, *Олег Семенович Газман* (1936–1997) сформулировал идеи *педагогике свободы*. Им предложена концепция, в основе которой лежит признание экзистенциальной сущности ребенка и его права на самоопределение и самореализацию, индивидуальные образ жизни и мировоззрение. Газман говорит о человеке как существе одновременно природном, социальном и экзистенциальном. Под экзистенциальным понимается способность к автономному существованию, умение самостоятельно строить собственную судьбу и взаимоотношения с миром. Для реализации биологической, социальной и экзистенциальной ипостасей воспитанника предлагается педагогика, осуществляемая в четырех процессах: забота, обучение, воспитание, поддержка. Забота – как удовлетворение начальных потребностей в тепле, еде, гигиене, общении, сне, играх, зрелищах, досуге, защите от дурных людей, природных стихий, антикультуры. Заботу осуществляют учителя, врачи, родители, старшие ребята. Воспитание и обучение – как соблюдение трех принципиальных условий: гуманные содержание и направления передаваемых норм поведения; организация опыта гуманистических отношений; демократический стиль обучения. Поддержка – как определение совместно с воспитанником его интересов, возможностей, целей, способов преодоления препятствий на пути освоения мира, самовоспитания.

Евгения Васильевна Бондаревская (род. 1931) полагает, что в современной педагогике утрачивают свое значение концепции, ориентированные исключительно на социум и передачу социального опыта, поскольку личность в них видится как пассивный объект воздействия социальных структур. Предлагается бережно относиться к миру детства – категории, которая вытеснена социально ориентированной педагогикой. Приоритетное значение, по ее суждениям, приобретают концепции *личностно-ориентированного воспитания*, направленные на решение персональных проблем, педагогическую помощь и поддержку человека, вовлечение его в жизнетворчество.

Гуманистические императивы педагогики предлагают учитывать и другие современные российские ученые. Так, *Ю. П. Азаров* размышляет об образовании как условии ускоренного развития личности. *В. П. Беспалько* предлагает осуществлять воспитание и обучение согласно «программе личностного развития, генетически заданной каждому человеку». *А. М. Лобок* утверждает, что образование должно поощрить в воспитании и обучении «особую траекторию» каждого ребенка. *А. И. Субето* мечтает о формировании в результате образования «универсального человека». *Е. А. Ямбург* призывает путем образования противостоять «кризису веры в человека».

Идеи феноменологической педагогики осмысливают в России идеологи ведущих конфессий. При анализе *православной педагогики* следует принять во внимание, что воспитание в России, как и во всем мире, зародилось как некое священнодействие. Необходимо помнить, что со времен Киевской Руси и вплоть до XVII столетия православная педагогика в России диктовала задачи и содержание воспитания и что классики русской педагогики *К. Д. Ушинский*, *Н. И. Пирогов*, *Л. Н. Толстой*, так или иначе, рассматривали проблемы нравственного воспитания в религиозном контексте. И хотя сегодня взгляды на воспитание и обучение носят преимущественно светскую направленность, их сакральность отнюдь не утрачена.

Православная педагогика ставит одновременно задачи воспитания и обучения. По образному выражению патриарха *Алексия II* (1929–2008), «педагогика – птица с двумя крыльями – воспитанием и образованием». Важные тезисы, касающиеся православного воспитания, сформулированы патриархом *Кириллом*. В публичном выступлении в Нижнем Новгороде (сентябрь 2009 г.) он утверждал, что существуют два типа поведения и воспитания: реактивный и активный. В первом случае речь идет о человеке, которого «толкнул – падает, злят – злится, веселят – веселится». Подобный пассивный тип человека, считает Патриарх, воспитывали в советское время. Во втором случае имеется в виду личность, которая обладает творческой жизненной позицией. Таковую личность должна воспитывать православная церковь, памятуя, что Евангелие требует совершенствовать себя и мир, воспитывать гармонически развитых людей, «вспахивая то человеческое поле, где воедино соединены духовное и материальное». Патриарх Кирилл, подчеркнув, что православная церковь консервирует традиционную апостольскую веру, настаивает одновременно на том, что православное воспитание должно быть актуальным, используя в работе с молодежью новые современные формы передачи христианской веры.

Как считает *Борис Сергеевич Братусь* (род. 1945), православная педагогика исходит из определенных критериев воспитанности – *шкалы личностных смыслов*: почти неличностный (отсутствие личного отношения к выполняемым действиям); эгоцентрический (помыслениями служат личные выгода и успех); группоцентрический (главным расценивается успех группы); гуманистический (смысловые устремления общечеловеческой направленности); духовный (человек решает свои субъективные отношения с Богом, другой человек в его глазах приобретает сакральную ценность как образ и подобие Божие). Наивысшим критерием и предназначением педагогики и воспитания названо достижение духовного смысла.

Особую роль в постижении воспитанником духовного смысла православная педагогика отводит учителю. В нем видят духовного брата ученика, который помогает на уникальном пути к вере. Архиепископ *Фаддей Успенский* сформулировал нравственные качества такого наставника: добросовестность, ревностное исполнение педагогических обязанностей, любовь к воспитанникам, которая выражается в благожелательности, терпении, вере в исправление ребенка.

Феноменологическая педагогика за рубежом. Сторонники феноменологической педагогики по-своему интерпретируют ценности образования. Так, английские исследователи *Л. Ратц* и *С. Саймон*, *М. Хармин* – авторы работы «*Ценности и обучение*» (1966) возражают против подчинения воспитанника внешнему контролю и провозглашают необходи-

мость сознательного усвоения нравственных норм и ценностей. Они исходят из потребности сформировать способность к нравственным суждениям и поступкам через индивидуальное и самостоятельное осмысление таких духовных ценностей, как свобода выбора, независимость, альтруизм, ответственность, противостояние авторитарным предписаниям.

За рубежом к феноменологической педагогике примыкает ряд концепций и идей: рефлексивное воспитание, новое воспитание, экзистенциалистская педагогика, религиозная педагогика, гуманистическая психологическая школа и др.

Один из теоретиков рефлексивного воспитания английский педагог *Д. Уилсон* в книге «Введение в нравственное воспитание» (1975) рассматривает педагогический процесс как выработку множества нравственных условных рефлексов. По его утверждениям, воспитанный человек приходит к нравственным суждениям и поступкам, сообразуясь с этими рефлексами.

Новое воспитание особенно опирается на исследования по психологии ребенка. Часто черпаются аргументы в идеях швейцарского психолога *Жана Пиаже* (1896–1980), который при изучении механизма познавательной деятельности ребенка открыл новые явления: эгоцентризм мышления, нечувствительность к логическим противоречиям, мировоззренческий идеализм. Им предложена периодизация развития детского интеллекта от рождения до 14–15 лет, на заключительном периоде которого возникает способность к суждениям посредством гипотез. Обучение, по Пиаже, состоит по преимуществу в создании ситуаций, мотивирующих активность ребенка.

Идеи нового воспитания уходят корнями в реформаторскую педагогику первой половины XX века. Эти идеи влиятельны во Франции. Один из лидеров нового воспитания *Роже Галь* (1906–1966) определяет личность, прежде всего, как биологическое существо, с природной рефлексией, которая позволяет приспосабливаться к среде. С одной стороны, признается важность взаимодействия личности со средой, а с другой, – провозглашается независимость индивида от социального окружения. *Роже Роше и Мишель Фреде* называют три вида детской деятельности, которые должна поощрять педагогика: 1) восприятие, понимание, воспроизведение обязанностей с помощью игр, психомоторных действий, контактов с природой и окружением; 2) нахождение своего места в детском сообществе путем налаживания различных способов общения; 3) вхождение в окружающий социум. Сторонники нового воспитания подвергают сомнению правомерность жестких наказаний, призывают формировать личность при бережном и уважительном к ней отношении.

Французский ученый *А. Медичи*, критикуя социальную педагогику, пишет, что ее сторонники ставят благую цель – воспитать общественного человека, будучи уверенными в правомерности жестких педагогических мер, в том числе и наказаний. По ее мнению, новое воспитание также хочет формировать общественную личность, но не путем насилия, не по заготовленным моделям. Принуждение, говорит А. Медичи, ставит воспитанника и наставника в ложное положение: «воспитатель дает понять питомцу: «Ты слаб, я всемогущ. Ты темен, я учен». Такое неуважение к внутреннему детскому миру рождает педагогические неудачи. Педагоги, не желающие или не способные видеть этот мир, нередко сталкиваются с непредсказуемым поведением своих питомцев». «Мы хотим уважительного и бережного отношения к воспитанникам, а нам предлагают опекать каждый их шаг, – заявляет преподавательница парижского лицея *И. Севрен*. – Разве вправе мы поминутно одергивать подростков, которые два-три года спустя наравне с нами будут участвовать в парламентских выборах?».

Г. Миаларе, суммируя взгляды нового воспитания, приходит к выводу, что ребенок, будучи биологическим существом, обладает природной рефлексией, с помощью которой приспосабливается к среде. Новорожденный попадает в зависимость от человеческого окружения, сначала от собственной матери, под влиянием которой начинается его психическое

развитие. Родители оказываются первым связующим звеном между ребенком и его окружением – они-то и начинают его воспитывать. По мере становления ребенок открывает все новые грани окружающей среды, и это новое, в свою очередь, оказывается источником ускорения его развития.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.