

А. Н. Джуринский

Теория и методология
истории педагогики
и сравнительной педагогики.
Актуальные проблемы



Александр Н. Джуринский
Теория и методология истории
педагогики и сравнительной
педагогики. Актуальные проблемы

Издательский текст

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=11282381

Теория и методология истории педагогики и сравнительной педагогики. Актуальные проблемы:

Прометей; М.; 2014

ISBN 978-5-7042-2523-2

Аннотация

В монографии члена-корреспондента Российской Академии образования, доктора педагогических наук, профессора МПГУ анализируются методологические вопросы истории педагогики и сравнительной педагогики: объекты и предметы исследования, цели, задачи, функции, социокультурные и философские подходы, понятийно-терминологический аппарат, методы исследования, взаимосвязи с другими науками и др.

Монография адресована исследователям, преподавателям, студентам, всем работникам образования.

Содержание

Введение	5
1. История педагогики как наука	8
2. Концептуализация сравнительной педагогики	16
Конец ознакомительного фрагмента.	25

Александр Наумович Джуринский
Теория и методология истории
педагогике и сравнительной
педагогике. Актуальные проблемы

© А. Н. Джуринский, 2014

© Издательство «Прометей», 2014

Введение

Приступая к научному исследованию, трудно, а порой невозможно, рассчитывать на успех, не владея теорией и методологией изучения поставленных проблем. Руководствуясь такой (в общем очевидной) мыслью автор намерен поделиться с коллегами размышлениями, накопленными при издании серии монографий, учебников, научных статей по истории педагогики, сравнительной педагогике, проблемам образования в многонациональном социуме, преподавании сравнительной педагогики и истории педагогики в отечественных и зарубежных университетах, посвящении в эти науки студентов, аспирантов, магистрантов и докторантов.

Монография посвящена анализу научных принципов, методологических инструментов одних из важнейших отраслей педагогической науки: истории педагогики и сравнительной педагогики, а также научной платформы сопоставительного исследования образования в многокультурном социуме.

Совершенствование теории и методологии историко-педагогического исследования значимо в свете необходимости учета историко-педагогического наследия в контексте модернизации российского образования. Поиск эффективных педагогических решений предполагает обращение к историческому опыту педагогики. Речь идет о тщательном и объективном изучении генезиса теории воспитания и обучения: отмирания устарелого и зарождения нового в педагогических идеях, концепциях, программах, формах и методах воспитания и обучения.

Владение теорией и методологией историко-педагогической науки необходимо при обращении к истории магистральных направлений реформ мировой и отечественной образовательной системы и входящих в них типов учреждений; интерпретации истории достоинств и недостатков осознанных действий в сфере воспитания и обучения; воспитании пространственно-временного педагогического мышления, использовании полученных знаний в практической педагогической деятельности, выработке объективного, критического, творческого отношения к историческому и современному педагогическому опыту.

Научные подходы к важнейшим этапам истории мировой и российской педагогики позволяют выявлять корреляции педагогики и образования и определенных социальных, культурных пространств; характер преемственности педагогического знания и образования: хронологические рубежи эволюции педагогических идей и учений; делать обоснованные объективные выводы и обобщения относительно историко-педагогического наследия.

Методология и теория историко-педагогического исследования предназначены для анализа эволюции мировой педагогики, ее становления – от эмпирического осмысления воспитательной деятельности, служения богословию и философии до статуса самостоятельной науки. Приверженность научной теории и методологии дает возможность анализировать историю педагогики как знаменатель культурных, политических, религиозных и иных социальных интересов, как следствие тесной взаимосвязи педагогической мысли и практики школьного дела, когда победы или поражения социальных, политических, педагогических идей, концепций, теорий оборачивались успехами или неудачами педагогики и образования.

Советская историко-педагогическая наука опиралась на определенные теоретико-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.

С конца 1980-х гг. эти исходные исследовательские позиции подверглись значительному пересмотру. Была поставлена под сомнение тотальная политическая идеологизация истории педагогики. Критиковался апологизаторский подход к советской педагогике и школе. Предлагалось переосмыслить периодизацию истории педагогики, отказавшись от предлагаемой в виде аксиомы трактовки октябрьского переворота 1917 г. как эпохального события, повлиявшего исключительно положительно на дальнейшее развитие отечественной и мировой школы и педагогики. Предложен логический (проблемный) метод, ориентированный на изучение преимущественно истории педагогической теории.

В современной отечественной историко-педагогической науке сохранено многое, что накоплено советскими учеными. В то же время обновлены установки относительно цели, методологии изучения истории педагогики и образования, классификации, периодизации, преемственности историко-педагогического знания, истории педагогики и образования как учебного предмета, актуализируется тематика историко-педагогических исследований.

Современная российская наука трактует историю педагогической мысли и образования в ином, чем в советское время, методологическом ключе. Педагогическая мысль сбросила монополию марксистско-ленинского учения как единственно возможного идеологического обоснования при анализе историко-педагогического процесса. Сохранив такие важные методологические принципы, как объективность, историзм, социальный подход, системность, диалектическое видение историко-педагогического процесса, историко-педагогическая мысль одновременно наполнила эти принципы в значительной мере иным содержанием. Сформулирован также ряд новых методологических установок.

Не менее актуально в свете реформ российского образования обращение к теории и методологии сравнительно-педагогических исследований. Педагогическая компаративистика позволяет применять педагогику в качестве важнейшего инструмента достойной жизни человека, как науку, которая нуждается в постоянной и бережной корректировке, при сохранении целесообразных традиций и внедрении эффективных инноваций.

Есть убедительные основательные критерии, атрибуты и признаки сравнительной педагогики как крупной научной отрасли и структурной единицы в системе педагогического знания. Сравнительная педагогика располагает собственными объектом, предметом, понятийно-терминологическим аппаратом, целью и задачами, выполняет особые функции, опирается на специфические методы, одержит корпус оригинальных идей и концепций. Вместе с тем процесс оформления сравнительной педагогики как науки отнюдь не завершен.

Остается дискуссионным вопрос о характеристиках научного статуса сравнительной педагогики. До сих пор в научном сообществе нет согласованного понимания сравнительной педагогики как области познания. Сравнительная педагогика при поиске собственной научной ниши стоит перед тройным вызовом: анализа педагогических идей и практик, прогнозирования возможных решений и внедрения найденных решений. В ответах на такой вызов существуют во многом полярные точки зрения.

Нарастает злободневность теоретико-методологического обоснования в рамках сравнительной педагогики проблем образования в многонациональных социумах. Объективная данность современного общества и образования – усложнение феномена мультикультурализма. Абсолютное большинство современных государств не являются гомогенными в этническом и культурном измерениях. Вследствие массовой иммиграции формируются новые субкультуры. В мире нарастает взаимопроникновение культур. Облегчается доступ к ценностям культур разных цивилизаций. Формируется многозначная идентичность представителей тех или иных сообществ, которая приобретает полифонический характер в этническом, религиозном, светском и иных измерениях.

Научное осмысление реалий и перспектив образования в многокультурном социуме – актуальное направление исследований сравнительной педагогики на пороге 3-го тысяче-

летия. В сравнительной педагогике растет интерес к ценностям различных цивилизаций и культур. Проблемы, обусловленные культурными и этническими различиями, становятся приоритетными для сравнительной педагогики. Имеется в виду потребность цивилизаций Запада и Востока строить образование на принципах интеграции, взаимодействия.

Сравнительная педагогика, занимаясь исследованиями возможностей путем образования преодоления противостояния субкультурных групп в многонациональном социуме, выполняет важную социальную миссию по инициации межкультурного диалога, будучи научным инструментом создания демократического и гуманного социального климата, гармонизации отношений различных цивилизационных типов. Сравнительная педагогика изучает перспективы образования на основе диалога, приобщения к мировой и иным культурам через понимание особенностей обладающих неповторимыми достоинствами и ценностями макрои субкультур.

Сравнительная педагогика должна давать ответы на широкий круг научных вопросов педагогической деятельности в мультикультурной среде – от выработки и реализации демократических идеалов до внедрения адекватных программ, форм и методов воспитания и обучения. Обосновывается модернизация воспитания и обучения путем приобщения к традициям субкультур, трансформации доминирующей культуры как базы образования за счет иных культурных ценностей.

1. История педагогики как наука

1.1. Исторический экскурс. Впервые педагогический материал становится частью научных исторических исследований в XIX в. С тех пор история мировой педагогики становится постоянной и неотъемлемой дисциплиной в корпусе педагогических наук.

Вклад в методологию советской и постсоветской историко-педагогической науки внесли несколько поколений ученых. К первому из них относятся исследователи 1920–1930-х гг.: А.О. Готалов-Готлиб, П.Н. Груздев, Е.Б. Комаровский, Н.А. Константинов, Н.К. Крупская, Е.Н. Медынский, А.П. Пинкевич, И.Ф. Свадковский, В.Я. Струминский, В.Н. Шульгин и др. (*Готалов-Готлиб А.О. (1941); Крупская Н.К. (1940)*).

Вслед за ними после Великой Отечественной войны сложилась новая школа историков педагогики: З.И. Васильева, С.Ф. Егоров, Е.И. Зейлигер-Рубинштейн, В.М. Кларин, А.И. Пискунов, З.И. Равкин, К.И. Салимова, И.А. Соловков, Л.А. Степашко, М.Ф. Шабаева и др. (*Егоров С.Ф. (2000); Пискунов А.И. (1977); Пискунов А.И. (1964); Равкин З.И. (1986); Современные трактовки предмета истории педагогики (1996); Шабаева М.Ф. (1971)*).

Очередная генерация теоретиков истории педагогики заявила о себе в 1970–1980-х гг.: Б.М. Бим-Бад, А.Н. Джуринский, Э.Д. Днепров, М.Н. Кузьмин, Е.Г. Осовский, Ф.А. Фрадкин и др. (*Джуринский А.Н. (2005); Джуринский А.Н. (2011); Djourinski A. (1992); Днепров Э.Д. (1988); Кузьмин М.Н. (2010); Теоретико-методологические вопросы истории педагогики (1986)*).

В Советском Союзе во 2-ой половине прошлого века методологические проблемы истории педагогики оказались предметом постоянных дискуссий. Тематика истории педагогики становилась титульной на нескольких научных конференциях и встречах (*Актуальные проблемы современной педагогики в историческом освещении (1989); История педагогики на современном этапе (1970); Проблемы историко-педагогической науки (1957)*).

На рубеже XX–XXI вв. в историко-педагогическую науку обогатили ученые, чье творчество пришлось в основном на постсоветское время: В.Г. Безрогов, В.И. Блинов, М.В. Богуславский, А.Н. Копыл, Г.Б. Корнетов, М.А. Лукацкий и др. (*Актуальные проблемы истории педагогики (2004); Богуславский М.В. (2007); Всемирный историко-педагогический процесс; концепции, модели, историография (1996); Историко-педагогические исследования и проблемы стратегии развития современного отечественного образования (1993); Копыл А.Н. (2004); Корнетов Г.Б., Лукацкий М.А. (2013); Проблемы истории педагогики и современность (1991); Современные проблемы историко-педагогических исследований (1992)*).

1.2. Объект. Объект истории мировой педагогики многослоен и обширен. В нем усматриваются несколько переплетающихся сфер. Во-первых, всеобщая история человечества. Во-вторых, воспитывающийся человек, во имя которого выстроена динамичная панорама педагогических идей и теорий, написаны многочисленные трактаты. В-третьих, историческая динамика социальных институтов, в ряду которых находятся образовательные и воспитательные структуры. В-четвертых, генезис материальной и духовной культуры. И, наконец, в-пятых, собственно развитие теории и практики воспитания и обучения. В итоге, можно утверждать, что история педагогики является одновременно не только педагогической, но и исторической, антропологической, социальной, культурологической наукой.

Взаимосвязь общей педагогики и истории педагогики порождает значимость и уникальность объекта историко-педагогических исследований. Объект изучения истории педагогики вследствие этого состоит в научном осмыслении генезиса педагогики, воспитания и обучения в контексте не только разнообразных педагогических знаний, но и исследований

по философии, гражданской истории, культурологии, социологии, антропологии, психологии и другим смежным наукам.

Важная часть объекта истории педагогики – история педагогики и образования в России. Российскую и зарубежную педагогическую историю необходимо рассматривать как части целостного мирового исторического процесса и одновременно неповторимые явления человеческой культуры. Вместе с тем изучение истории мировой педагогики подчинено безусловному для отечественной науки особому вниманию к проблемам российской педагогики.

На протяжении столетий в центре Евразии, на огромных просторах, не прикрытых естественными границами, формировался русский этнос с самобытной культурой и педагогикой. Русь, Россия переплавляла и вбирала в себя культурно-образовательное влияние различных цивилизаций и этнических групп. Возникла уникальная педагогическая традиция, чей генезис состоит из нескольких этапов: Киевская Русь; Московское государство; Российская империя; СССР и современная Россия.

1.3. Источники. Из каких источников черпает сведения историко-педагогическая наука? Когда речь заходит о цивилизациях Нового и Новейшего времени, ответ достаточно прозрачен: прежде всего, это свидетельства письменной культуры. При изучении современных явлений к этому прибавляются непосредственные наблюдения и исследования. Сложнее восстановить картину зарождения образования, а также педагогическое наследие цивилизаций, которые оставили крайне мало материальных и духовных следов. В этом случае помогают этнографические изыскания, данные о сообществах, сохранявших до последнего времени черты первобытности, находки археологов, фольклор (эпос, народные игры и обряды), язык, корни которых уходят во тьму веков.

1.4. Цели. Историко-педагогическая наука занята изучением общих и особенных тенденций развития историко-педагогического процесса, «реставрацией» педагогических представлений социальных и культурных страт в различные исторические эпохи, в условиях тех или иных формаций и цивилизаций. Выполняя цели самосознания и герменевтические цели, историко-педагогическая наука подводит знаменатели педагогических поисков, критически интерпретируя историю достоинств и недостатков усилий в сфере воспитания и обучения.

Историко-педагогические исследования – своеобразный диалог настоящего с прошлым, стремление изменить современность, заглянуть в будущее образования. Эти исследования позволяют учесть исторический опыт в сегодняшнем обучении и воспитании, высвечивают истоки современного педагогического процесса, ведут к духовным сокровищам, которые порой оказываются невостребованными при образовании новых поколений. Тем самым реализуются прогностические цели, когда историко-педагогическая наука служит неким зеркалом, вглядываясь в которое можно понять многие проблемы нынешнего образования.

Изменяются и сервисные цели историко-педагогической науки. Она во многом перестает быть «служанкой» политической идеологии. Это отнюдь не означает «идеологическую стерильность» историко-педагогической науки. Стоят цели выработки идеологии историко-педагогических исследований, свободной от диктата философских и политических доктрин, установления гармоничного сотрудничества историко-педагогической науки и власти, эффективного историко-педагогического сопровождения современных реформ в образовании.

1.5. Социокультурные подходы. Важными в историко-педагогических исследованиях остаются социокультурные подходы, учитывающие, что педагогические идеи и практика существовали в пределах определенного социального и культурного контекста. Иссле-

дуются приобщение человека в разные социальные эпохи к культурным и общественным ценностям в процессе обучения и воспитания. Принимается в расчет, что во все исторические времена воспитание и обучение служили ареной проявления экономических, культурных, политических, религиозных и иных общественных интересов социума и отдельных его страт. Историко-педагогическая наука вводит в осмысление извечной обусловленности, взаимозависимости общества, государственной политики, педагогики и образования.

В современной историко-педагогической науке возникло сосуществование традиционных и нетрадиционных социокультурных подходов. К первым относятся исследования в рамках социальных формаций (стадий). В этом случае анализируются существовавшие в эпохи древности, Средневековья, Нового и Новейшего времени педагогические идеи и практика определенных общественных формаций (рабовладельческой, феодальной, капиталистической и пр.). 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 научных 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 чередой основных 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 аргументированно представить эволюцию отечественной и мировой педагогики. Подталкивает к подобной «золотой середине» сама история педагогики, которая дает убедительные образцы преемственности педагогических идей в условиях различных цивилизаций на протяжении одной и нескольких социально-экономических формационных стадий и укладов. Так, русская, российская цивилизация породила педагогические идеи, явившиеся следствием преемственности различных социокультурных укладов: Киевской Руси, Московии, Российской империи, советской и постсоветской России. Другой иллюстрацией может служить европейская педагогическая традиция, насчитывающая сотни лет и пережившая со времен Античности к настоящему времени череду различных социальных укладов.

Современная историко-педагогическая наука при рассмотрении социокультурных детерминант по-новому изучает роль и значение эволюционных и революционных факторов развития образования и педагогики. Принимается во внимание, что в истории человечества систематически формировались качественно иные предпосылки и условия эволюционного движения образования и педагогики. Подобные предпосылки оказывались результатом освоения обретаемого научного и практического 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. Показательные примеры – кризисы российского образования после Октября 1917 г., при распаде СССР в 1990-е гг.

1.6. Философские основы. Заметное место в методологии историко-педагогической науки заняли идеи объективного позитивизма. 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. Надо, впрочем, 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. Речь идет о понимании, что выводы, оценки и обобщения в историко-педагогической науке отнюдь не всегда аксиоматичны. 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.

1.7. Классификация. Устойчивыми показателями классификации историко-педагогического знания выглядят дихотомия и альтернативность. Эти критерии проявляются особенно 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. В качестве иллюстрации предлагаем две таблицы (табл. 1 и 2).

Таблица 1

Традиционные и нетрадиционные идеи в мировой педагогике

Исторические этапы в генезисе педагогической мысли	Традиционные педагогические идеи	Нетрадиционные педагогические идеи
Возникновение педагогического мышления	Идеи общинного, интегративно-синкретического образования	Семейно-сословное образование
Педагогическая мысль первых письменных цивилизаций	Идеи семейного образования	Античная педагогика Христианская педагогика
Педагогика в средневековых цивилизациях	Католическая педагогика	Педагогика Возрождения и Реформации
Педагогика в Новое время	Религиозная педагогика Православная педагогика	Педагогика Просвещения Классическая педагогика Нового времени
Педагогика Новейшего времени	Социальная педагогика	Феноменологическая педагогика

Таблица 2

Традиционные и нетрадиционные институты образования в истории педагогики

Исторические этапы развития образования	Традиционные образовательные институты	Нетрадиционные образовательные институты
Возникновение образования как человеческой деятельности	Общинное обучение и воспитание	Семейное обучение и воспитание «Воспитательные дома»

Окончание табл. 2

Образование в первых письменных цивилизациях	Семейное обучение и воспитание	Первые учебные заведения («школы писцов», «школы табличек» и др.) Ученичество
Образование в средневековых цивилизациях	Семейное обучение и воспитание Ученичество	Церковные школы Городские школы Школы учения книжного Первые университеты
Образование в Новое время	Церковные школы Школы классического образования	Светские средние школы Школы современного образования Высшее женское образование Классические университеты
Образование в Новейшее время	Конфессиональные учебные заведения Классические университеты	Система образования с преемственными ступенями Исследовательские университеты

Разумеется, идеи и практики в истории педагогики не разделены непреодолимой пропастью. Их альтернативность и дихотомия зачастую не абсолютны. К примеру, нуждается

в пересмотре стереотип о безоговорочной альтернативности светской и религиозной педагогики. Наличие между ними принципиальных различий, прежде всего при оценке рационального и иррационального в воспитании и обучении, не должно заслонять понимания, что и светская либеральная педагогика, и религиозная педагогика смыкались в своих феноменологических трактовках воспитания и обучения.

Имея в виду «перекличку» традиционных и нетрадиционных идей в истории педагогики, альтернативность и дихотомию при классификации истории педагогического знания и образования должно, по-видимому, рассматривать в конкретно-историческом контексте. Такой контекст помогает избежать одномерного понимания генезиса истории педагогики и образования. Как иллюстрацию такой матрицы классификации предлагаем таблицу 3.

Таблица 3

Основные течения в западной педагогике первой половины XX в.

Педагогический традиционализм	Нетрадиционная педагогика
Социальная педагогика Религиозная педагогика Светская философская педагогика	Свободное воспитание Экспериментальная педагогика Прагматистская педагогика

1.8. Периодизация и преемственность. При осмыслении генезиса историко-педагогического знания, практики воспитания и обучения важно понимание периодизации в истории педагогики.

При разработке этого вопроса продуктивно обратиться к идеям перехода от традиционного социума к обществу гражданского типа. По-видимому, правомерно учитывать, что движение педагогических идей и практики в таком направлении происходило при эволюции общинного воспитания и обучения, появлении рабовладельческих институтов и политеизма, возникновении монотеизма, становлении социумов, отмеченных печатью феодальной сословности, формировании современных сообществ с системой всеобъемлющих рыночных отношений, где генерировалось образование, взламывавшее национальные, корпоративные, религиозные и иные социальные перегородки.

Актуально предметное исследование феномена исторической преемственности педагогического знания и образования. Соответствующие научные подходы позволяют более эффективно прогнозировать развитие воспитания и обучения, не «изобретать велосипед», «не ломиться в открытые двери» и черпать в истории педагогики дополнительные аргументы для возникающих концептов и практик. В таком случае идеи интерактивного обучения в современных условиях оказываются во многом продолжением установок диалогического сократовского обучения. Точно также концепции гармонического развития личности Нового и Новейшего времени могут рассматриваться как новое прочтение идей мыслителей древности (брахманизм, конфуцианство, греческая философия и т. д.), философско-педагогических воззрений раннего христианства, средневекового мусульманского Востока, европейского Возрождения.

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, то были восхождения на пики: первых письменных сообществ (древнегреческая философско-педагогическая мысль), раннего Средневековья (ренессанс X–XI вв. в Китае и Киевской Руси, в XIV–XVI вв. на Западе), социумов эпохи Нового и Новейшего времени (классическая западная и русская педагогика второй половины XIX – начала XX вв.) и т. п.

На каждом историческом витке происходило качественное приращение, обогащение фундаментальных представлений о воспитании и обучении, которым в дальнейшем суждено было быть не только глубже проработанными, но и в значительной мере осуществленными. Так, письменные цивилизации Древнего мира, оттолкнувшись от опыта первобытного, исключительно эмпирического, опыта воспитания и обучения, продолжали его обогащать и приступили к философскому объяснению организованного воспитания и обучения. Средневековая педагогика не только отразила особенности коллективного, конфессионального, сословного сознания, но и предложила педагогические учения, направленные на освобождение человека от жестких социокультурных нормативов. В Новое и Новейшее время ускорилось формирование концепций воспитания и обучения на основе познания закономерностей природы человека и общества, педагогика развивалась 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 опыта советской педагогики и школы, так и безудержной ностальгии по такому опыту. Так, остаются перспективными унаследованные от советской педагогики идеи образования без тупиковых ступеней, концепции гармонического развития личности, соединения обучения с производительным трудом, методики опытно-показательных учебных заведений, ряд концепций общего среднего образования, развивающего обучения и т. д.

1.9. Тематика. Отечественная наука инициирует, корректирует и обновляет направления, проблематику историко-педагогических исследований. Безусловным приоритетом остается изучение истории российской педагогики. Прделаны обобщающие исследования развития мировой педагогики, ранней христианской философско-педагогической мысли, русской педагогики XVII и XIX вв., советской педагогики, педагогики российского зарубежья, истории образования в многонациональном социуме, истории педагогических инноваций, политической истории образования и др.

В общем виде круг интересов историко-педагогической науки достаточно определен – это в первую очередь история педагогических идей и образовательных институтов. Возникают, однако, вопросы, каковы перечень, динамика направлений, входящих в поле историко-педагогических изысканий. Почему, к примеру, ушли на периферию историко-педагогической науки вопросы трудового обучения и воспитания, проблема всестороннего развития личности, коллективного воспитания и т. д.?

Ответы на эти и другие вопросы об актуальности историко-педагогических исследований возникают вследствие трансформации научных подходов и интересов, необходимости ретроспективного анализа модернизации и инноваций образования в виде стандартизации образования, профильного обучения, курсов религиоведения, двухуровневого высшего образования и т. д.

Назовем несколько, на наш взгляд, актуальных объектов изучения истории педагогики:

- ведущие педагогические школы, идеи, концепты и теории;
- историко-педагогические традиции;

- история массовых представлений об образовании;
- история профессионального образования;
- генезис образования в многокультурном и многоэтническом обществе;
- история инновационных учебно-воспитательных заведений и др.

2. Концептуализация сравнительной педагогики

2.1. Этапы концептуализации. Первые сравнительные характеристики образования были даны уже в древности. Античные авторы оценивали достоинства и недостатки воспитания и обучения вавилонян и египтян (Геродот), афинян и спартанцев (Плутарх), персов и греков (Ксенофонт), германцев и римлян (Тацит) и т. д.

В России достижения мировой педагогики изучают и учитывают более тысячи лет: греко-византийскую образованность (X–XV вв.), премудрости западной латинской школы (XVII в.), европейский опыт обновления содержания общего и университетского образования (XVIII–XIX вв.), реформирования школы новейшего времени (XX–XXI вв.).

В странах Западной Европы интерес к зарубежному педагогическому опыту вспыхнул в эпоху Возрождения (XIV–XVII вв.), когда шел процесс формирования национальных школьных систем. Ученые-педагоги, испытывая такой интерес, совершали поездки за рубеж. При этом, к примеру, Я.А. Коменский, посетив Венгрию и Нидерланды, нашел определенный отклик и применение своим дидактическим воззрениям.

Научные подходы сравнительно-педагогических исследований формировались на протяжении полутора сотен лет. Сравнительная педагогика как наука к началу третьего тысячелетия прошла несколько крупных периодов: XVIII–XIX вв.; 1-ая половина XX в.; 2-я половина XX в.; рубеж XX–XXI вв. Каждому из периодов присущи свои предпосылки, приоритеты и тенденции развития.

Все начиналось с наблюдений обучения и воспитания в отдельных странах. Первые компаративисты-путешественники (XVIII–XIX вв.) познакомились с системами образования иноземных государств из любопытства «узнать и понять иное». Их сочинения в будущем оказались своеобразным эталоном сравнительных исследований. В последующем ученые предприняли усилия «измерить и создать другое», т. е. осмыслить, обобщить, анализировать педагогические явления, заимствовать результаты наблюдений, предложить прогностические модели образования. За наблюдениями следовали описания, за которыми стояли намерения использовать полезный для своих стран педагогический опыт.

Постепенно ученые занялись рассмотрением динамики взаимодействия образования и социумов. Описательность обогащалась за счет выявления социально-политического и исторического контекста развития школьных систем. В итоге история сравнительно-педагогических исследований привела к формированию особой науки. Сравнительная педагогика превращается в важную самостоятельную отрасль педагогического знания. Она прошла путь от случайного внимания к зарубежной школе – до систематического анализа международного школьно-педагогического опыта, от стихийного сбора данных – до репрезентативных статистических обследований, от эмпирических наблюдений – до теоретических исследований, от усилий отдельных энтузиастов – до создания мирового сообщества компаративистов. (*Stewart E. and W. Brickman (1968); Nóvoa A. & Tali Yariv-Mashal*).

Как отрасль научных знаний сравнительная педагогика зародилась в XVIII–XIX вв. Ее появление в таком качестве оказалось следствием интересов и потребностей европейского образования. Труды первых компаративистов конца XVIII – 1-ой половины XIX вв. (И. Г. Гарднер, И. П. Бринкман – Германия, Э. А. Эверс – Швейцария, Дж. Ниф, Д. Гриссом – США, С. Бассет, М. А. Жюльен – Франция и др.) содержат анализ педагогического опыта стран Западной Европы и США.

М. А. Жюльена Парижского (1775–1848) именуют «отцом» сравнительной педагогики. В «Очерке и предварительных заметках к исследованию по сравнительной педагогике» (1817) он впервые употребил термин «сравнительная педагогика». Им сделана попытка сформулировать цели и функции сравнительно-педагогических исследований, обо-

значить методы сбора и систематизации фактического материала. Жюльен видел необходимость в учреждении европейского педагогического журнала и международной исследовательской ассоциации для классификации и сравнения содержания и методов образования в странах Европы. С целью получения репрезентативных данных Жюльен составил обширный вопросник (более 250 вопросов), касающийся разных сторон деятельности школы, и предлагал разослать его правительствам европейских государств. Некоторые вопросы предусматривали сбор количественных и фактических данных, например: «Какова продолжительность классных занятий в день?» Были и значительно более сложные вопросы, например: «Как выявляются и учитываются индивидуальные особенности учащихся?»

Для сравнительной педагогики XIX столетия характерна установка обращать внимание в первую очередь на такие явления за рубежом, которые обладали позитивным потенциалом и могли быть учтены в отечественной педагогике и школе. Ученые, изучая зарубежный педагогический опыт, заботились в первую очередь о совершенствовании систем образования в своих странах: К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, Н.И. Пирогов (Россия), В. Кузен, Ц. Крузе и Ф. Тирш (Германия), М. Садлер (Великобритания), Х. Манн, Г. Стоу, Ч. Турберг (США) и др. Сколько-нибудь системная концептуализация исследований не являлась приоритетом. Речь шла скорее о возможностях адаптации моделей образования, существовавших за пределами собственной страны. Вместе с тем были сделаны первые попытки определения цели, задач, проблем и методов сравнительно-педагогических исследований.

Во 2-й половине XIX в. на Западе были созданы научно-методические педагогические центры, занявшиеся в том числе и сравнительными исследованиями: Служба просвещения в Вашингтоне (1866), Музей педагогики в Париже (1879). В этих центрах приступили к сбору и обработке статистических материалов об образовании в разных странах.

В России в этот же период появились первые сравнительные педагогические исследования. Так, Л.Н.Толстой присматривался ко всему в зарубежном образовании, что, по его суждениям, основано на общечеловеческих законах разума. К.Д. Ушинский в труде «О народности в общественном воспитании» (1857) представил обстоятельные очерки о народном образовании во Франции, Англии, Германии, Северной Америке, раскрыв специфику организации и деятельности учебных заведений в каждой из этих стран. Им были сделаны точные наблюдения. Так оценивая французскую систему образования, Ушинский отмечал, что для нее характерны строжайшая централизация и административное единообразие. Он обратил внимание, что в системе образования в Англии специальное внимание уделяется формированию характера учащихся. Описывая школьное дело в Северной Америке, Ушинский подчеркнул успехи в развитии начального образования, разнообразие программ высших учебных заведений, расширение женского образования в этой стране. Рассматривая перспективу заимствования иностранного опыта, К.Д. Ушинский подчёркивал приоритет национального в системе воспитания и обучения, предлагал использовать лишь отдельные зарубежные идеи.

В 1-ой половине XX в. основную роль на мировой арене сравнительных исследований продолжали играть педагоги Западной Европы и США. Их интерес к происходящим за рубежом образовательным процессам заметно усилился. Это было обусловлено актуализацией совершенствования систем образования как экономических субъектов, возникновением массового обязательного обучения. Интерес подогревался при заграничных поездках, участии в международных выставках, подготовке международных энциклопедий и т. п. Подобные обстоятельства способствовали появлению научных сравнительно-педагогических исследований, которые должны были помочь реформаторам при обновлении национальных систем образования.

Сравнитологи предприняли усилия определить факторы формирования национальных образовательных систем, инициировали попытки педагогического заимствования, главным

побудительным мотивом которых были намерения извлечь целесообразные уроки из зарубежной теории и практики образования. Были поставлены вопросы, насколько масштабно организаторы национальных систем образования могут учиться у иных стран.

Западные интеллектуалы (П. Бове, Э. Клапаред, А. Ферьер и др.) обратились к международным междисциплинарным педагогическим исследованиям, имевшим в виду преодоление этноцентризма. Возникают проекты воспитания нового человека, складывается понимание насущной необходимости международного сотрудничества и взаимной ответственности народов в сфере образования. Растут стремления понять школьно-педагогическую традицию и пути образования в других странах. Методы сравнения оказываются объективной составляющей научных педагогических исследований. Были сформулированы теоретические подходы относительно объекта и предмета сравнительной педагогики, социальных, исторических, культурных детерминант сравнительно-педагогических исследований: И. Кэндел, М. Садлер, Н. Хэнс (Великобритания) Ф. Шнайдер (Германия), Дж. Каунтс, П. Монро, Б. Рассел (США), П. Россело (Швейцария) и др.

Происходит институционализация сравнительно-педагогических исследований. Возникают национальные и международные научно-информационные учреждения, ставившие задачи сбора, систематизации, обобщения фактов в сфере образования и педагогической теории в разных странах мира, взявшие за координацию международных исследований образования. В Нью-Йорке создана Международная ассоциация образования (1919), в Женеве – Международное бюро просвещения (МБП) (1925). Появились специальные периодические издания: «Международный ежегодник воспитания и образования» (при МПБ), «Ежегодник просвещения» (Колумбийский университет, США), «Международный педагогический журнал» (Германия) и др.

В 1930-х гг. была составлена база данных (статистические справочники МБП), что позволило развивать педагогические исследования, направленные на выявление общего и особенного, различий и сходств национальных систем образования, использование результатов сравнения для совершенствования образования в той или иной стране.

В трудах российских ученых начала XX в. (П. А. Капнист, П. Ф. Каптерев, П. Г. Мижуев, М. А. Поспелов и др.) рассматривались возможности творческого использования зарубежного опыта в педагогике и практике школы. Анализ зарубежного опыта становится одним из способов исследования отечественной системы образования. Влиятельным оказалось идейное движение, взгляды представителей которого перекликались с «реформаторской педагогикой» («новым воспитанием») Запада.

Советская педагогика 1920-х – начала 1930-х гг. искала «путь на Запад». Переводились работы иностранных специалистов, в особенности сторонников реформаторской педагогики («нового воспитания») (Д. Дьюи – США, А. Ферьер – Швейцария, В. Лай – Германия и др.) Появилось около 800 публикаций, где давался анализ зарубежного школьно-педагогического опыта. Акцент делался на исследованиях педагогики США.

Издавался «Бюллетень зарубежной педагогики». Взаимному знакомству со школой и педагогической мыслью содействовали поездки советских специалистов за рубеж (А.Г.Калашников, А.П. Пинкевич и др.) и иностранных учёных в СССР (Д. Дьюи, С. Френе и др.).

В начале 1930-х гг. после того, как официальный советский режим опустил «железный занавес» перед Западом, перспективы сотрудничества российских и западных педагогов были заморожены на три десятка лет.

В 1920-1930-х гг. сопоставительный анализ образования, педагогических инноваций в разных странах оказался заметным направлением научной деятельности педагогов российского зарубежья (С.Я.Гессен, В.В. Зеньковский и др.). В их трудах затронуты проблемы и поиски педагогики Запада, в первую очередь «нового воспитания» или «реформаторской педагогики», противостоявшие идеям педагогического традиционализма.

В 1-ой половине XX в. сравнительная педагогика продолжала оставаться в орбите традиций европейской науки и культуры. Исследования служили распространению западных моделей образования. В таком качестве сравнительная педагогика существовала вплоть до 2-ой половины XX века.

Во 2-ой половине XX в. в сравнительную педагогику приходит новое поколение ученых, представлявших различные государства и географические регионы: Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринский, З.А. Малькова, Н.Д. Никандров (Россия), Ф.Дж. Альтбах, Д. Бередэи, У.У. Брикманн, Ф.Г. Кумбс, В. Маллинсон, Г.Дж. Ноа, У.Ф. Рассел, М.А. Эксштейн (США), Н. Грант, Р. Коуэн, М. Кроссли, Э. Николас, Дж. У. Паркинс, Б. Холмс (Англия), К.Э. Оливера (Аргентина), О. Анвайлер, В. Миттер, Ф. Хилкер, Ю. Шрайвер (Германия), Ф.М. Казамиас (Греция), Р.П. Сингх (Индия), Мингуан Гу (Китай), А. Ван Даль, А. Векслиар, М. Дебес, Г. Миаларе, Ле Тханх Кхой, (Франция), Сатоши Каванобе, Кейко Секи, Симичи Судзуки, Такеда Масанао, Йошио Гондо, Хиромичи Одзима (Япония), Н. Чакыров (Болгария), Б. Суходольский (Польша) и др.

В США, Западной Европе и СССР во 2-ой половине прошлого века проводились интенсивные сравнительно-педагогические поиски. Во многих университетах возникли кафедры и департаменты сравнительной педагогики. Стимулами исследований оказались новые социально-экономические условия, прежде всего демографический взрыв, массовая иммиграция, взгляд на образование как объект экономических инвестиций, усиление интернационализации образования, деколонизация, становление государств «третьего мира», приступившие к созданию национальных систем образования.

Было собран и систематизирован значительный фактический материал, сосредоточенный в докладах, ежегодниках, энциклопедиях и иных документах «Международного бюро просвещения» при ЮНЕСКО. Издавались журналы: «Сравнительная педагогика» («Comparative Education»), «Обзор по сравнительной педагогике» («Comparative Education Review»), «Мир образования» («Le Monde de l'Éducation») и др.

О нарастающем внимании к международным сравнительно-педагогическим исследованиям свидетельствовало создание в 1945 г. при ООН центра по вопросам образования, науки и культуры – ЮНЕСКО. Международные приоритеты педагогических изысканий учитывались при реорганизации ассоциаций сравнительной педагогики. Так американское Общество сравнительной педагогики (Comparative Education Society) в 1968 г. было переименовано в Общество сравнительной и интернациональной педагогики (Comparative and International Education Society). Как записано в учредительных документах Общества, переименование означало намерения «посредством международных исследований педагогических идей, систем и практики образования содействовать межкультурному пониманию, результативности образования, общественному развитию». Примеру американских коллег последовали научные общества компаративистов Австралии и Новой Зеландии, Британии, Канады. Создано было также международное общество сравнительной и интернациональной педагогики.

Тематикой сравнительной педагогики, сбором и сопоставительным анализом данных, апробаций сравнительных методик исследования образования занимались международные организации – ЮНЕСКО, Международная организация труда, Организация экономического сотрудничества и развития (ОСЭР), Совет Европы, Международное бюро просвещения, Европейское общество Сравнительной педагогики (Comparative Education Society in Europe – CESE) (1961), Международный совет обществ по сравнительной педагогике (World Council of Comparative Education Societies – WCCES (1970) и др.

Вопросы образования за рубежом исследовались разветвленной сетью национальных педагогических центров: Институт педагогики в Гамбурге, Институт международных педагогических исследований во Франкфурте-на-Майне (ФРГ), Институт сравнительной педа-

гогики в Зальцбурге (Австрия). Академия образования (США), Общество педагогических исследований (Великобритания), Центр педагогической документации (Франция), Государственный институт педагогических исследований (Япония) и др. Вопросы сравнительного образования изучали в ведущих университетах Западной Европы, США, Китая, Японии, других стран.

Возникновение новых региональных центров сравнительно – педагогических исследований, прежде всего в Советском Союзе, Китае и Японии, привело к существенной переориентации научных изысканий, размыванию монополии западной традиции научных исследований.

Во 2-ой половине прошлого столетия в рамках национальных и международных учреждений, на основе сравнительных исследований, вырабатывались педагогические решения, которые экспортировались в различные страны и регионы. Сравнительная педагогика обогатилась за счет расширения тематики исследования, совершенствования теории: методология неопозитивизма, неорелятивизма (Э. Эпштейн); четырехуровневый алгоритм исследований (Дж. Бередэи), таксономия функций (Б. Холмс), концепция «реконтекстуализации» (П. Бурдье), системный подход (Ф. Кумбс) и т. д.

В сравнительной педагогике становится актуальной разработка проблем образования в мультикультурном социуме, особенно касающихся иммигрантов. На европейском уровне при участии специалистов сравнительной педагогики были подготовлены такие документы как «Европейская конвенция прав человека», «Конвенции о правовом статусе гастарбайтеров», «Европейская социальная хартия», директивы Европейского экономического сообщества об образовании детей рабочих-мигрантов и др.

В Советском Союзе в 1960-х гг., после длительного перерыва в результате таяния льда «холодной войны» появляются труды, посвященные практике и теории образования за рубежом (в странах Восточной, Западной Европы и США). Так, в Московском государственном педагогическом институте были изданы несколько сборников «Вопросы сравнительной педагогики» (1970–80-е гг.).

Вместе с тем развитию сравнительной педагогики в СССР препятствовали обстоятельства политико-идеологического свойства. Зарубежная педагогика и школа изучались в первую очередь как следствие борьбы социальных классов. Большинство исследований были выполнены под влиянием идеологические стереотипов, отрицавших многое передовое в системе образования за рубежом. В значительной мере в силу таких стереотипов не удалось попытки создания ассоциации советских специалистов по сравнительной педагогике (1972 г.).

Советская компаративистика опиралась на методологические установки марксистской философии, коммунистической партийности, историзма, системности. С конца 1980-х гг. происходит пересмотр ряда научных позиций. В исследованиях сравнитологов наметился переход от преимущественно информативной работы к теоретическому анализу, выявлению проблем и тенденций развития теории и практики образования зарубежья. Фокус исследований смещается к объективному сопоставлению школы и педагогики в мире с отечественным опытом. Обозначился переход от конфронтационной риторики к взвешенному анализу позитивных и негативных сторон мирового образования. Формулируется идея реконструкции на отечественной почве изученного зарубежного опыта с учетом национальных традиций.

В воссоздании в СССР сравнительной педагогики особую роль сыграли Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова, Н.Д. Никандров, М.А. Соколова, Т.Ф. Яркина и другие ученые. Так в трудах Б.Л. Вульфсона внимание было уделено школе и педагогике Франции, теоретическим и методологическим проблемам сравнительной педагогики, педагогической мысли на Западе, освещению проблем европейской образовательной интеграции. З.А. Малькова подвергла рассмотрению состояние школы и педагогики США, других стран Запады, различные

аспекты социализации и воспитания молодежи за рубежом, вопросы непрерывного образования, соотношения между системой образования и миром труда. В работах Н.Д. Никандрова была предложена трактовка сравнительной, педагогики в единстве её описательной, объяснительной и конструктивной функций, проделан сравнительный анализ систем высшего образования в современных странах капитализма.

В течение 1970–80-х гг. наблюдался новый приток российских специалистов сравнительной педагогики: В.П. Борисенков, Н.М. Воскресенская, С.В. Дармодехин, А.Н. Джуринский, В.Я. Пилиповский, М.А. Родионов и др. Увеличивается перечень изучаемых стран, расширяется проблематика научных работ. В нескольких университетах (Москва, Нижний Новгород, Пятигорск, Томск и др.), Академии педагогических наук СССР действовали коллективы ученых, изучавшие в сравнительном плане обучение и воспитание в России и за рубежом.

В 1988 г. в АПН СССР создан Совет по сравнительной педагогике. Первым президентом Совета стала З.А. Малькова. Ее заместителями были избраны Б.Л. Вульфсон и А.Н. Джуринский. На заседаниях Совета обсуждались важные аспекты теории и методологии сравнительной педагогики: функции, направления сравнительно-педагогических исследований, интернационализация высшего образования и др. Планировалось издание журнала «Сравнительная педагогика». Подготовлен проект устава Российского общества сравнительной педагогики (1990). Совет организовывал международные симпозиумы, встречи специалистов по сравнительной педагогике. Члены Совета выступали с научными докладами на конференциях Европейского общества сравнительной педагогиков.

В конце 1980-х гг. среди теоретиков сравнительной педагогики сложился определенный консенсус. Ученые надеялись обогатить сложившееся ранее понимание, что при изучении национальных систем образования важно исследовать их исторический, социальный и культурный контекст. Однако к 1990-м годам от прежнего консенсуса, как пишет аргентинский компаративист К.Э. Оливера, не осталось и следа (*Оливера К. (1989)*). Сравнительная педагогика оказалась в состоянии идейного кризиса. Представители старого и нового поколения исследователей придерживались во многом противоположных теоретических взглядов. Все чаще использовались лишь методики фактических измерений.

Кризис сравнительной педагогики в значительной мере был связан со спадом к ней интереса из-за возникновения новых приоритетов в мировой педагогике, в особенности исследований образования в глобальном и мультикультурном социуме. О кризисе свидетельствовал массовый «исход» ученых из сравнительной педагогики, снижение научного уровня сравнительно-педагогических исследований (*Оливера К. (1989)*).

На пороге двух тысячелетий в мировом сообществе возрождается интерес к сравнительной педагогике. Интерес подогревается растущей ролью сравнительных методов в гуманитарных и общественных науках. В академической среде сегодня популярен лозунг «Мы все компаративисты», что наглядно выражает стремления ученых опереться на компаративистику для достижения объективных и эффективных научно-практических результатов.

Сравнительная педагогика после кризиса (порой даже «остракизма») конца XX в. переживает своеобразный ренессанс, вступив в новую фазу развития. Сравнения превратились в один из магистральных дискурсов теории и практики образования. Растет потребность использовать потенциал международных педагогических исследований. Повышенный интерес к сравнительной педагогике инициирован поисками выхода из кризиса национальных образовательных систем, вызовами глобализации, проблемами образования в многонациональном социуме, надеждами, что сравнительно-педагогические исследования можно использовать для развития образования в странах «третьего мира» (*Crossley M. (2002)*; *Nóvoa A. & Tali Yariv-Mashal; Crossley M. & Holmes B. (2001)*; *Nóvoa, A. (1995)*).

В сравнительной педагогике наряду с традиционными лидерами появились новые имена: Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринский, Н.Д. Никандров (Россия), Ф. Альтбах, М. Кроссли, М. Эксштейн (США), М. Брэй (Гонконг), К.А. Торрес (Аргентина), Р. Коуэн (Англия), Д. Паломба (Италия), М. Перейра (Испания), Т. Винтер-Янсен (Дания), Ю. Шрайвер (Германия), Валь Руст, (Франция), Н. Анарбек, А. Кусаинов, (Казахстан), Н. Капранова (Белоруссия), С. Каванобе, К. Секи, Ю. Савано, Т. Эндо, Х. Одзима (Япония) и др.

Регулярно проходят европейские и мировые конференции представителей сравнительной педагогики. Ассоциации сравнительной педагогики выступают заметной силой педагогического сообщества. Так во Всемирный Совет по сравнительной педагогике в 2001 г. входили представители 28 национальных педагогических обществ. Всемирный Совет по сравнительной педагогике, Европейское общество по сравнительной педагогике, Азиатская ассоциация сравнительной педагогики содействуют международному сотрудничеству в сфере образования. Ученые совместно обсуждают национальный и международный педагогический опыт, моделируют общемировые педагогические подходы. Координирующие функции международных исследований компаративистского характера выполняют научные центры: ЮНЕСКО, Международное бюро просвещения (Швейцария), Международный институт педагогических исследований (Германия), Международный педагогический центр (Франция), Международный институт образования (США) и др.

Результаты исследований регулярно публикуются в международных и национальных научных журналах: «Сравнительное образование» (Comparative Education), «Международный обзор образования» (International Review of Education), «Средиземноморский журнал исследований образования» (Mediterranean Journal of Educational Studies), «Международный журнал развития образования» (International Journal of Educational Development), «Сравнительный обзор образования» (Comparative Education Review) «Текущие вопросы сравнительного образования» (Current Issues in Comparative Education) др.

Представители компаративистской педагогики участвуют в проектах ЮНЕСКО, Международного бюро просвещения, Международной ассоциации оценки успеваемости (International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) (Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE): «Грамотность и общество знаний» (2000), «Образование для двадцать первого века» (1996), «Образование для всех» (2007), «Программа международной оценки учащихся» (Programme for International Student Assessment (PISA-OECD) и др. Проекты предусматривают сравнительный макроанализ целей, функционирования, финансирования и эффективности различных систем образования.

Так на глобальном типе сравнения построен доклад ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище» (*Образование: сокрытое сокровище (1997)*). В докладе обсуждаются крупные мировые проблемы и представлены пути решения этих проблем (социальное единство, принятие во внимание факторов локального и глобального характера, новая модель развития). В докладе по-новому обрисован маршрут образования человека на протяжении всей жизни, когда он будет вынужден прибегать к непрерывному образованию, в том числе для адаптации к процессу глобализации и разнообразным видам профессиональной деятельности.

Благодаря подобным проектам, которые выполнены на базе массового сбора показателей и количественных данных по различным странам, делаются обобщенные научные и практические выводы, предоставляется важная информация политикам, принимающим решения в сфере образования.

Заметную роль в сравнительных исследованиях вопросов интеграции образования играют наднациональные структуры объединенной Европы. При Европейском Экономическом Сообществе (ЕЭС) действует Комитет по образованию, который согласовывает

содержание и методы образования, присущие учебным заведениям отдельных государств. Под эгидой Комитета работает Европейский институт образования и социальной политики (Париж). ЕЭС рассматривает единую образовательную политику как условие экономической кооперации и социальной стабильности. Разрабатывается научная платформа педагогической политики, предусматривающая формирование стандартизированной системы информации, согласование реформ образования. Методологические принципы такой политики обсуждают педагогические организации, пользующиеся поддержкой ЕЭС: Европейская система документации в области образования, Центр педагогических исследований и инноваций, Европейский институт исследований университетского образования, Европейский центр профессионального образования. Наднациональные органы Западной Европы иницируют сравнительно-педагогические исследования. Европейский Союз при участии компаративистов разрабатывает и осуществляет крупномасштабные проекты образования: «ЭРАЗМУС» (1987) и «ЛИНГВА» (1989), Качество школьного образования (Quality of School Education), исследования состояния образования в странах Восточной Европы (1997) и др.

Компаративисты по-разному характеризуют трансформацию сравнительной педагогики на современном этапе. Ряд ученых (Л. Волкер, Дж. Хаукинс, Д. Валь Руст и др.) не видят сколько-нибудь принципиальных изменений, полагая, что в дискурсе педагогической компаративистики доминируют традиционные теоретические ориентиры. Другие сравнитологи (Г. Ноа – США, Ф. Хилкер – Германия, П. Квок – Китай, Йоши Гондо – Япония и др.), напротив, находят, что сегодня происходит радикальная ревизия парадигмы сравнительной педагогики.

Сравнительная педагогика интенсивно развивается как отрасль научного знания. Появляются идеи, которые бросают вызов традиционным концепциям: глобализация образования, образование в многокультурном социуме, непрерывное образование, диверсификация образования, воспитание творческой компетентной личности, модернизация методов обучения, педагогизация технических средств обучения и др. Преимущество отдается не страноведческим исследованиям, а сопоставительному проблемному анализу национальных систем образования.

Приоритеты компаративистики в ведущих странах и остальных государствах заметно различаются. В первом случае сравнительная педагогика занята широким кругом проблем инноваций: компенсирующее и индивидуальное обучение (педагогика поддержки, уровневое обучение и пр.), мультии-кросс-культурное образование и пр. В остальном мире речь часто идет о преодолении западного влияния и создании национальных моделей образования, борьбе с неграмотностью, организации всеобщего начального обучения, преодолении несоответствия высшего образования запросам социально-экономического развития и т. д.

Увеличивается число университетских научных центров, занятых проблемами сравнительной педагогики. Показательна ситуация в Китае, где такие исследования проводят свыше 10 университетов. Так Институт международного и сравнительного образования Пекинского нормального университета ведет исследования по взаимосвязи культурной традиции и модернизации образования. Впечатляют масштабы исследований китайских ученых по сравнительной педагогике. Они распространяются в том числе и на проблемы теории и методологии исследований. На китайский язык переведены классические труды европейских и американских специалистов по сравнительной педагогике.

Существенно возросло внимание к сравнительной педагогике в современной России. Как никогда, сильна тяга к научному осмыслению зарубежного педагогического опыта, его сопоставлению с отечественной теорией и практикой образования. Обращение к позитивным и негативным аспектам международного педагогического опыта может повысить эффективность научных поисков по модернизации отечественного образования, найти

дополнительный источник его развития. В современной российской сравнительной педагогике сохранено многое ценное, что накоплено прежде. Вместе с тем происходит обогащение сравнительной педагогики как отрасли педагогического знания, предложены обновленные методологические подходы, касающиеся специфики анализа источников, способов установления степени достоверности сведений об изучаемых явлениях и объектах.

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.