

СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

А. С. Колесников
(Санкт-Петербург)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ С ПОЗИЦИЙ КОМПАРАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ИНТЕРКУЛЬТУРНОЙ ФИЛОСОФИИ

В статье обоснованы особенности развития педагогического образования в свете методологических подходов компаративной педагогики и интеркультурной философии

История наук, в том числе педагогики и истории педагогики, свидетельствует, что в силу тех или иных причин (среди них – модернизация общества, политические процессы, кризис культуры, смена научных парадигм, влияние глобальной миграции, кризис системы образования в эпоху глобализма и проч.) наступает структурная архаичность методологического инструментария, закостенелость и неразвиваемость ядра базовых методологических идей, несогласованность методологических конструктов с реалиями времени, что значительно сдерживают развитие научного знания. Это определяет необходимость постоянной корректировки и обновления теоретико-методологических представлений науки. Подход выступает некоей платформой, на основе которой и принцип, и метод, и исследовательская позиция, объединяясь, образуют определенную гносеологическую целостность [10]. Подходы как методологическая система призваны реализовать в исследовании педагогического образования ряд функций: научно-мировоззренческую, функцию концептуализации и функцию технологизации.

При этом система методологических подходов в исследовании педагогического образования может быть представлена тремя основными группами. Первая включает *базовые* подходы (системный, структурный, функциональный, исторический, логический, синергетический, комплексный, модельный и другие общенаучные подходы). Их использование обеспечивает необходимое качество исследо-

вательской программы с точки зрения соответствия канонам исторической науки. Вторая группа подходов – *парадигмальные* (парадигмально-педагогический, социально-стратификационный, полипарадигмальный, антропологический, культурологический, аксиологический, цивилизационный, стадийно-формационный). В их основе лежат признанные в научном мире концепции и теории, определяющие детерминации общественного развития человечества. Третья группа – *инструментальные* подходы, обладающие действенным алгоритмом решения стандартизированных исследовательских задач (сравнительно-сопоставительный, герменевтический, формальный, проблемно-генетический, онтологический, феноменологический, диверсификационный и др.). Таким образом постигается педобразование как многозначный феномен, разноаспектно встроенный в систему социального развития общества. Так, онтологический подход показывает как адекватное употребление и интерпретацию понятий педагогики, так и постижение природы и закономерностей существования, преобразования и взаимодействия отдельных форм знания в процессе его эволюции. Феноменологический подход демонстрирует, что элементы педагогического знания анализируются не просто как исторически фиксируемая данность, а, прежде всего, как производное от субъективного мира педагога, связанного с учениками и обществом, культурой и средой, и т.п.

«Многообразие задач, решаемых в исследовании, определяет необходимость приме-

нения не какого-то одного, а именно системы подходов. Реализуя специфические возможности, взаимодополняя друг друга, они призваны обеспечить качество и скоординированность различных уровней методологической рефлексии изучаемого объекта» [10]. «Методы исследования – это способы получения достоверного знания, достижения конкретных научных результатов, это приемы, процедуры научного познания. Имеются методы собственно педагогические, общенаучные и методы других наук, используемые педагогией» [9]. В зависимости от уровня исследования, его целей и этапов выделены три группы методов: эмпирические, теоретические и математические.

Эмпирические методы служат сбору данных о состоянии объекта исследования, получению и фиксации научных фактов. Они же служат изучению и обобщению педагогического опыта, анализу состояния практики воспитания, выявлению проблем. К ним относятся наблюдение, изучение продуктов деятельности, литературы, документов, опросные методы (анкеты, беседа, интервью), социометрия, метод независимых характеристик и др. Для получения комплекса результатов служит метод эксперимента. Это специально организованная проверка того или иного метода, средства обучения/воспитания с целью выявления его эффективности. В эксперименте проверяется гипотеза – научно обоснованное предположение о наличии закономерностей в процессе воспитания/обучения, о возможной эффективности какого-либо нововведения. В ходе эксперимента используется комплекс названных методов.

Теоретические методы используются в основном в фундаментальных исследованиях и на этапе осмысления, обобщения фактов, служат интерпретации эмпирических данных, для обоснования научных положений и построения теорий. К теоретическим методам относятся анализ и синтез, абстракция и конкретизация, классификация, сравнение, мысленный эксперимент, моделирование, мозговая атака, операции с научной терминологией и пр.

Математические методы служат установлению количественных зависимостей между явлениями. К ним относятся регистрация, ранжирование, шкалирование и пр. Педагогика стремится использовать математический язык для описания своих теорий. Это харак-

терно для всех социальных и гуманитарных наук, однако составляет для них проблему и вызывает споры [9 и др.].

Методологические конструкты, которые способствуют развитию педагогики, включают, как компаративную методологию, так и интеркультурную философию.

Компаративная педагогика как теоретическая дисциплина и компарация как методология, имеет большое практическое значение в периоды интенсивного реформирования образовательной системы. Здесь имеются в виду и процессы анализа зарубежного материала, и соотнесение его с собственным, поиск адекватных ответов на современные цивилизационные вызовы, рассмотрение тенденций развития образования в разных странах, совершенствование педагогической прогностики, смены идейного инструментария, методологии и т.п. Сравнительная педагогика показывает, как рядом с уникальным соединением для каждой страны ценностей, идей и методов, существуют в них мощные линии преемственности. Таким образом, это помогает нам точно определять те универсалии в воспитании и образовании, которые в любом контексте мы должны наиболее тщательно взращивать, если мы стремимся к улучшению качества образования. Термин – компаративная педагогика – давно легализован, хотя до сих пор имеются разночтения в его написании. Так англоговорящие используют иногда как равнозначные термины *comparative education* и *comparative pedagogic*, во французском языке – *pedagogie compare* и в немецком – *Vergleichende Padagogik*. Компаративная педагогика соотносится с компаративной философией образования и компаративной философией [8, с. 40–41]. Развитие современной сравнительной педагогики нуждается в реальном дисциплинарном и ультрадисциплинарном строительстве.

Методология сравнительной педагогики важна также и потому, что она способствует изучению феномена глобализации в образовании. Это проблема учебных дисциплин, учебников, методов и приемов, языка обучения, ибо их содержание, сущность, наконец, их ценность непосредственно в своей структуре несут иное понимание, другое видение мира, иную ментальность [6]. Противоречие же между глобальным и локальным задает масштаб проблем современной сравнительной педагогики и философии образования,

которые возможно разрешить на национальном, интернациональном, межрегиональном и межкультурном уровне. Для столь комплексных исследований профессор Кёльнского университета К. Аллеманн-Гионда предложила систематическую модель «динамичной контекстуализации», которая основана на изучении поведения «актеров» (учителя, руководители школ, ученики, родители, ведомства...) в различных образовательных контекстах. На примере исследования влияния глобализации на содержание учебных предметов и курсов методом контент-анализа в ряде университетов США были осмыслены возможности подобного исследования применительно к российским вузам.

Поскольку образование – один из каналов реализации культурных норм, который требует не готовых механизмов и не одиночные акты отношения нормы к реальному действию в ограниченном рамками культурном контексте, то оно должно обеспечивать полный цикл воспроизводства культуры и деятельности, оно должно включить в себя весь механизм такого воспроизводства – прошлое, настоящее и будущее. Все знания о человеке представляют собой некую интегративную систему, как и сам человек, тогда как система знаний – это лишь небольшой фрагмент, неполный и неточный «слепок» с системы самого человека, ибо природа человека является многомерной и нелинейной.

Становящаяся дифференциация дает возможность посредством компарации отличить преднамеренные действия культурного импорта и экспорта и колонизации от большего количества вероятностных процессов культурных перемещений и кросс-оплодотворения, которые являются побочными продуктами торговли, войны, миграции, колониализма, религиозного обращения в веру, аристократического туризма и праздного любопытства. Идеи и методы педагогики могут быть окрашены остаточной ненавистью к иностранному, культурным империализмом или политической верностью. Методы компаративной педагогики позволяют выявить намного больший акцент на процесс изучения и его сравнение в разных странах и регионах, а не на организацию и условия образования. Ибо педагогика не начинается и не заканчивается в аудитории. Ее местонахождение – практика среди концентрических кругов культуры локальной и национальной, систе-

мы образования и государства, ценностей реального общества и идентификации ученика и учителя. Детальная экспертиза дискурса преподаватель-ученик – самый мощный инструмент изучения человека и наиболее существенное выражение культуры и идентичности. Компарация обращает особое внимание на ценности, традиции и привычки, которые формируют, позволяют и ограничивают педагогическое развитие.

Компаративный подход влечет за собой измерения участников, культуры, истории и результатов различных групп, представленных в школах (например, лингвистических, социально-экономических, этнических), и документирует пути культурных методов студентов, которые пересекаются с культурными методами школы. Компаративная педагогика, обсуждая процессы образования с использованием таких понятий как «интеграция», «информационная революция», «диалог культур», «глобализация», «интернационализация» «поликультурализм» и ряда других, говорит о качественных изменениях исторических способов жизни, смене мировоззренческих и духовных оснований современной цивилизации.

Пространство современного образования предполагает многомерность, «сферичность» неправильной формы, в которой радиус-вектор постоянно меняет свое направление и длину. В зависимости от того, в каком направлении и насколько далеко осознается субъектом окружающий мир, зависит форма образовательного пространства. Условно его можно разделить на координатные плоскости таких сфер как духовная, социальная, биологическая, коммуникативная, религиозная, научная и т.п., что объясняется современным пониманием единства человека, природы, общества, техники, коммуникации, традиции, культуры. Эти пространства взаимодействуют трансверсально – пересекаются и ищут единства и обобщения, интеграции. Это объединение межкультурного, интерсексуального, интерчувствительного, межвидового и, прежде всего, междисциплинарного.

Организация образовательных институтов, содержание учебных процессов и результаты деятельности образовательных структур во многом обусловлены национальными чертами, мировоззрением и специфическими особенностями страны. Это требует разра-

ботки способов экстраполяции философских принципов на образовательный процесс, поскольку образование выступает многосложной специализированной системой со своими закономерностями функционирования и развития. Универсализация образования, вызванная потребностями личности в постоянном обновлении знаний в условиях возрастающего динамизма общественной жизни, требует пересмотра классических схем европейской философской культуры, не удовлетворяющих современным реалиям, вызывающих конфликты и противоречия. Единая классическая педагогическая практика перестает существовать и распадается на многочисленные, различающиеся «педагогические практики», в каждой из которых образование понимается по-своему. Эти тенденции связаны в первую очередь с необходимостью переопределения образа мира и места человека в нем, что позволит по-новому связать мышление и видение человека [12]. Здесь важно включить весь инструментарий философской методологии: диалектику, системный подход, культурологический подход, герменевтический и феноменологический методы, компаративную педагогику, теорию поликультурного образования и т.п.

Сопоставление философских культур ставит собственно компаративистскую проблему выявления критериев их сравнения в контексте определенного «пересечения» общезначимых идей и концепций мировой философско-образовательной мысли, что создает более или менее приемлемое основание для коммуникации как возможного диалога философских культур как равных. Компаративная педагогика в этом случае позволяет адекватно отражать проблемы педагогики одних стран на фоне других и наоборот. Тенденции развития международного образовательного обмена обнаруживают противоречивый характер формирования транснационального культурного пространства: унифицирующую адаптацию образовательных программ к нуждам глобального бизнеса и неолиберальным экономическим стратегиям «гибкого накопления», заимствование в деятельности высшей школы рыночных практик, сокращение цикла гуманитарных дисциплин, развитие «технонаук», соединяющих прикладные исследования и технологические инновации, и осознание необходимости формирования

мультикультурной идентичности в процессе обучения. Процесс глобализации интернациональных систем имеет и другую сторону: в таком образовании утрачивается элемент культурно-исторической идентичности, присущей каждому народу, тогда как для космополитической идентичности нет оснований – из-за отсутствия у всех народов «общего исторического опыта и культурной памяти» [11, 13]. Образование в современном мире становится основным интегрирующим фактором и условием развития личности и всего мирового сообщества. Специфика личностно-ориентированного подхода в образовательных системах Запада и Востока становится все больше личностно и интеркультурно ориентированной.

В соответствии со становлением интеркультурного сообщества становится и интеркультурное образование, которое дает возможность приобщиться к культуре – глобальной, национальной, локальной, ориентироваться в современной жизни, требуя диалога философии и образования. Философская рефлексия, анализ совокупности методов, способов, методологии, лежащих в основе функционирования и развития теории образования, позволяет понять те требования, которые предъявляет время к образованию. Эта новая роль образования в цивилизационном процессе, учитывающая специфику *самосознания личности* в условиях трансформации ценностей, которые ставят на первое место не столько овладение суммой знаний, сколько понимание метода, методологии образовательного процесса [11]. Все они должны содействовать развитию человека в культурной среде, которая не приветствует однозначных стандартов. Транскультурация, как и интеркультурность, предполагает включение многих, а не одной культурной точки отсчета, пересечение и обмен культур, особое состояние взаимодействия культур, которое осуществляется в области образования [5]. Интеркультурные процессы в образовании не видят разницы между доминирующей и подавленной культурами, мало откликаются на языковые пристрастия, переосмысливают карикатурные экзотические образы Севера и Юга, Востока и Запада. Интеркультурность проявляется главным образом в сфере науки, техники, эстетики, искусства, литературы, музыки, театра, а вот на политическом и философском уровне часто отдается предпочтение ту-

пиковым моделям этнического национализма и фундаментализма, или слепое повторение западных дискурсов. Только в сфере образования интеркультурный диалог всех сфер бытия приобретает адекватную реализацию, ибо здесь систематическое единство образования уходит в атомы культурной жизни. Будем надеяться, что возможность глобального интеркультурного диалога будет реализована в скором будущем, поскольку культура представляет поприще для становления нового человека [2].

На что особенно обращают внимание создатели интеркультурной модели образования? Они фокусируют зависимость между образованием и формированием политической идентичности, в итоге либеральное государство посредством образования воспитывает, формирует нужного ей гражданина. Эта парадигма образования подчеркивает роль обучения в формировании национального единства, и подчеркивает только эти «современные» цели. Однако разнообразие неолиберальных форм может столкнуться «с базовой оппозицией» в странах с сильными традициями центрального госконтроля или неоконпаративистского социального и образовательного планирования (например, Франция и Германия). Интеркультурное образование не приемлет монокультурного и моноценностного государства. Главное в стратегии педагогики – не просто дать учащимся какую-то сумму фактов, неких абсолютных знаний, а позволить им научиться «быть собой». Это научение напрямую связано не только с овладением современного позитивного знания, но и с необходимостью его соотношения с личным и общественным непосредственным опытом. Эпистемологический аспект интеркультуральности как практики – это противостояние геополитической гегемонии знания. Интеркультуральность не сводима к культурной политике или политике идентичностей, характерной для западного мультикультурализма [3]. Вместо этого, она предлагает иные пути мышления и позиционирования с точки зрения колониального различия, необходимые для конструирования более справедливого мироустройства. Интеркультуральность ставит под сомнение социополитическую реальность (нео)колониализма, как она отражается в существующих моделях государства, демократии и нации, и предлагает

свой вариант понимания демократии как анти-капиталистической, анти-колониалистской, анти-империалистской и анти-сегрегационной, которая бы обеспечила возможно более полное участие коренных народов в принятии решений и осуществлении политической власти в многонациональном государстве. Она должна охватывать и такие «пограничные» сферы, как взаимоотношения образования с культурой, наукой, религией, искусством, экономикой, политикой, правом, этикой и т.п.

При этом должны быть заново осмыслены такие явления в образовательной сфере, как, например, непрерывное образование, дистанционное образование, свободное воспитание, самообразование, адаптивное обучение и т.п. То же самое можно сказать и о комплексе проблем, относящихся к образовательно-педагогической прогностике: методы образовательно-педагогического прогнозирования, проблемы реализации прогностических функций образовательных теорий, истории образования, образовательно-педагогической аксиологии, педагогической технологии и т.д. Эффективность педагогического процесса измеряется через гуманизацию, гуманитаризацию, индивидуализацию, дифференциацию, демократизацию и т.д. на всех этапах и во всех звеньях образования. Эти категории могут быть с достаточной полнотой осмыслены лишь на междисциплинарном, интегративном уровне [4].

Интеркультурное образование несколько отличается от образования многокультурного (США) и поликультурного в нашей стране. Последнее проявляется в росте разнообразия и дифференциации социально-экономического и национально-культурного состава россиян, переход от предметоцентризма и «знаниево-ориентированной педагогики» к педагогике личностно-ориентированного типа, рассматривающей образование как личностно-смысловой культурный процесс, осуществляющийся в культуросообразной образовательной среде, служащей для развития, самореализации и самоактуализации личности (Е. В. Бондаревская).

Соединенные Штаты Америки, являющиеся многонациональным, многоэтническим государственным образованием, как ни одна другая страна испытывают на себе влияние культурно-информационных преобразова-

ний и миграционных процессов, происходящих в современном мире. В этих условиях весьма актуальна проблема аккультурации, адаптации друг к другу представителей многочисленных культур, наций и рас, населяющих и прибывающих в эту страну. В начале нового тысячелетия многокультурность можно назвать базовой ценностью американского общества, основной стала потребность в образовании, нацеленном на развитие личности, обладающей творческим критическим мышлением, межкультурной компетентностью, социальным и глобальным видением. Российская и американская системы образования значительно отличаются друг от друга, однако обе испытывают на себе влияние общемировых социо-политических, экономических и культурных преобразований, происходящих в настоящее время [1].

В основе идеи многокультурного образования, являющейся одной из ведущих концепций развития мировой цивилизации и педагогической науки в перспективе на XXI, лежат гуманистический, культурологический, антропологический и диалоговый подходы к развитию личности. Культура рассматривается как интерактивный динамичный процесс коммуникации с другими культурами, сложная структура отношений, в которой личность обретает свое «Я», самоидентифицируется через связь с другими личностями. Базовой интегративной характеристикой человеческой личности, необходимой для жизни в условиях XXI века, является межкультурная компетентность, которая включает в себя личностный компонент (положительная Я-концепция, глобальное видение, психологическая и социальная адаптация в собственной культуре), когнитивный (обшекультурологические и культурно специфические личностные знания), аффективный (эмпатия и толерантность) и поведенческий компонент (практические умения адекватного, эффективного поведения в ситуации межкультурного взаимодействия, умение выбирать ситуативно-обусловленную модель поведения).

Многокультурное образование можно представить как многомерный междисциплинарный феномен, затрагивающий все стороны образовательного процесса США. Как философская идея многокультурное образование утверждает важность, легитимность и

жизненность этнического и культурного разнообразия в жизни личности, группы, нации, призывает к равенству в получении образования для всех членов общества. Как реформирующее движение многокультурное образование направлено на изменение всех компонентов системы образования (ценностей, целей, политики, содержания) для отражения культурного разнообразия США и обеспечения полноценного, разностороннего развития всех учащихся. Как цель многокультурное образование представляет собой идеал, обладающий непреходящим значением и духовной ценностью [7].

Существующие теории многокультурного образования в современной американской педагогике включают общие теоретико-методологические основания (теории культурного плюрализма и ассимиляционизма, принципы личностного развития, культуросообразности, многокультурной социальной компетентности), общие причины возникновения и развития (объективные социо-политические, культурные и экономические процессы, происходящие на глобальном и локальном уровнях, рост национального и этнического самосознания, переход к гуманистической парадигме образования); общие руководства к действию (реформирование образовательной системы); основная цель – утверждение культурного плюрализма в образовательном процессе.

Многокультурная выучка включает: умение педагога работать в культурно – многообразном классе; иметь культуросообразные учебные планы, интегрирующие многокультурное содержание; «применение интерактивных методик преподавания, подходящих различным учебным стилям; следование политике образовательного равенства; акцент на широкой гуманитарной образованности; включенность многокультурного компонента во все этапы образовательного процесса; оценка культурной компетентности» выпускников образовательных учреждений [7].

Таким образом, развитие педагогического образования неразрывно связано с развитием компаративной педагогики и интеркультурной философии, которые позволяют использовать новые резервы в разработке способов экстраполяции философских принципов на образовательный процесс.

Л и т е р а т у р а

1. Elliott, J. G., Hufton, N., Illushin, L., & Willis, W. (2005). *Motivation, engagement and educational performance*. London: Palgrave Press.
2. Featherstone, M. (1991). *Consumer culture and postmodernism*. London: Sage.
3. 1) Fornet-Betancourt, Raul. (2004). *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*. Aachen. 2) Fornet-Betancourt, Raul. (2006). Interculturalidad y Barbarie. 11 Tesis provisionales para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad como alternativa de otra humanidad. *Philosophica. Revista de cultura*, 27, 17–34.
4. Argullol, R. (2005). Towards a Polycentric Humanism. *Diogenes*, 52(2), 123–126.
5. Глостанова М. В. От философии мультикультурализма к философии транскulturации. – Нью-Йорк: Северный крест, 2008 - 307 с.
6. McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2001). Teaching against globalization and the new imperialism: Toward a revolutionary pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 136–150.
7. Воловикова М. Л. Историко-педагогические аспекты развития теории и практики многокультурного образования в США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Ростов н/Д, 2001. – 153 с.
8. Михалина О. А. Сравнительный подход в философии образования. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2007 – 240 с.
9. Воронов В. В. Педагогика школы в двух словах. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 144 с.
10. Бобрышов С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Ставрополь, 2006. – 477 с.
11. Наливайко Н. В., Панарин В. И., Паршиков В. И. Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования (социально-философский анализ) : моногр. / отв. ред. В. В. Целищев. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2010. – 298 с.
12. Талалова Л. Н. Современная философия образования: в поисках объективного результата или позиции сознания? // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Философия. – 2003. – № 2. – С. 146–161.
13. Колесников А. С. Возможна ли интеркультурная философия // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. – 2009. – Т.10. Вып. 3. – С. 59–70.

