



МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

А. Н. Джуринский

Сравнительная педагогика

Учебник для магистров

2-е издание, переработанное и дополненное

Рекомендовано Министерством образования и науки
Российской Федерации в качестве учебника для студентов
высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным
направлениям и специальностям

Москва
 **Юрайт**
издательство

2013

УДК 37
ББК 74.6я73
Д40

Автор:

Джуринский Александр Наумович — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, лауреат премии Правительства РФ в области образования, заведующий кафедрой эстетического и трудового воспитания младших школьников Московского педагогического государственного университета.

Рецензенты:

Плохова М. Г. — доктор педагогических наук, профессор;
Воскресенская Н. М. — кандидат педагогических наук.

Джуринский, А. Н.

Д40 Сравнительная педагогика : учебник для магистров. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2013. — 440 с. — Серия : Магистр.

ISBN 978-5-9916-2419-0

В учебнике на основе методологии сравнительной педагогики представлены как динамичный и взаимосвязанный процесс современное состояние и тенденции развития педагогической мысли и образования в России и мире. Охарактеризованы 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.

Соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования третьего поколения.

Для преподавателей, бакалавров, магистрантов, аспирантов, докторантов, всех, кого заботит судьба отечественной педагогики школы, кого интересует развитие российской и мировой школы и педагогики.

УДК 37
ББК 74.6я73

Оглавление

Принятые сокращения.....	5
Введение.....	6
Глава 1. Концептуализация сравнительной педагогики.....	13
1.1. Генезис до конца XX века	15
1.2. Ренессанс сравнительной педагогики.....	25
1.3. Вопросы теории.....	32
1.4. Вызовы глобализации.....	60
1.5. Социальная педагогика	68
1.6. Феноменологическая педагогика	84
<i>Контрольные вопросы и задания.....</i>	<i>97</i>
Глава 2. Образование в мультикультурном социуме....	99
2.1. Мультикультурализм и сравнительная педагогика.....	102
2.2. Субъекты образования в мультикультурном социуме	110
2.3. Концепции монокультурного образования	119
2.4. Концепции диалога культур	128
2.5. Школьная политика	141
2.6. Практика межнационального воспитания	161
2.7. Билингвальное обучение.....	165
2.8. Педагогическое сопровождение иммигрантов.....	174
<i>Контрольные вопросы и задания.....</i>	<i>188</i>
Глава 3. Обще образование	191
3.1. Школьные системы	193
3.2. Воспитание учащихся	217
3.3. Учебные программы и технологии.....	255
3.4. Компенсирующее обучение.....	270
3.5. Инновации	287

3.6. Семья и школа	315
3.7. Оценивание и результаты	324
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	342
Глава 4. Высшее образование	345
4.1. Системы высшей школы	346
4.2. Оценивание и качество	364
4.3. Интернационализация высшего образования	369
4.4. Учитель и педагогическое образование ..	397
4.5. Мультикультурный преподаватель.....	419
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	433
Литература	434
Рабочая программа учебной дисциплины «Сравнительная педагогика»	436

Принятые сокращения

ВБ — Всемирный банк

ВТО — Всемирная торговая организация

ЕЭС, ЕС — Европейское экономическое сообщество, ныне Европейский союз

ЕврАзЭС — Евразийское экономическое сообщество

ИВО — Интернационализация высшего образования

МВФ — Международный валютный фонд

МОТ — Международная организация труда

НАФТА — Североамериканская зона свободной торговли

ООН — Организация Объединенных Наций

ОЭСР — Организация экономического сотрудничества и развития

СНГ — Союз Независимых Государств

СССР — Союз Советских Социалистических Республик

ТАСИС — Программа технического содействия бывшим республикам СССР, за исключением Прибалтийских

ТЕМПУС — Программа Европейской комиссии, направленная на модернизацию систем высшего образования в странах Восточной Европы, Балтики и Азии

ШОС — Шанхайская организация сотрудничества

ЮНЕСКО — Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры

Введение

В учебнике в сопоставительном плане анализируются педагогика и образование в России и мире на пороге третьего тысячелетия. Такой подход требует осознания процессов, происходящих в педагогике и образовании в условиях глобализации и мультикультурализма, при становлении нетрадиционных парадигм в теории воспитания и обучения, реформах всех уровней образования, модернизации учебно-воспитательного процесса. Компаративистский взгляд на мировую педагогику и школу из России дает представление о развитии воспитания и обучения за рубежом, позволяет осмысливать национальные проблемы педагогики и образования, повышать эффективность российских образовательных институтов, определять место и возможности России в мировом образовательном пространстве.

В мировой педагогике и образовании происходят важные общие процессы. Рождается новое понимание смысла воспитания и обучения личности не только как носителя и пользователя знаний, но и вершителя судеб окружающего мира. В отдельных регионах и странах получают выражение особенности педагогической мысли и образования, которые явились следствием воздействия специфических социальных, культурных, идеологических факторов. Маяками и двигателями развития наряду со странами европейской цивилизации становятся государства цивилизаций азиатского типа. В педагогике и школе отражены общность и различия цивилизаций: рационализм и индивидуализм Запада, патернализм, холизм, коллективизм России и Востока.

На рубеже XX—XXI вв. движение мировой педагогики и образования выглядит как многосторонний, масштабный процесс. Происходит существенное приращение педагогических знаний. Сделано немало педагогически целесообразного и перспективного для развития дидактики, методики воспитания. Поддержание образования на достаточно высоком уровне — важная предпосылка общественного прогресса.

Ведущие индустриальные государства добились впечатляющих экономических достижений во многом благодаря притоку из системы образования квалифицированных и обученных кадров.

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.

Мировое педагогическое сообщество определяет новые общие для человечества ориентиры реформирования образования. Они сформулированы в принятой ООН «Конвенции о правах ребенка» (1989), «Образование для всех» (1990), декларациях ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище» (1997) и других подобных документах. Важным путем гармоничного развития личности определено семейное воспитание «в атмосфере счастья, любви и понимания». Провозглашена необходимость подготовки юных поколений к самостоятельной жизни в обществе, воспитания в духе мира, достоинства, терпимости, свободы, равенства и солидарности. Декларируются права человека на образование, индивидуальное развитие, необходимость, «чтобы все, кто обладает чувством ответственности, уделили внимание целям и средствам образования». Указывается, что в третьем тысячелетии людям 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 предостерегают 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 сформу-

лированы несколько стратегических целей: решение проблем дошкольного воспитания, начального образования, обучения молодежи и взрослого населения, равенства полов в обучении, неграмотности, качества образования.

Актуализирована необходимость непрерывного образования (*life long learning*), идеи которого уходят в древность и зафиксированы в народной педагогике («век живи, век учись»). Пожизненное образование означает преемственность между дошкольными, внешкольными и школьными учреждениями, самообразование, подготовку и переподготовку активных участников социально-экономической жизни общества. Предусматривается развитие системы периодически повторяющегося обучения, обогащение внешкольных образовательных программ. Суммируя концепцию пожизненного образования, можно выделить в ней следующие характеристики: образование не заканчивается с окончанием формального обучения и продолжается в течение всей жизни человека; учебные заведения играют важную роль в образовании, но уже не занимают монопольного места; образование отличается гибкостью и диверсификацией программы, методов и сроков. Пожизненное образование ставит стратегическую педагогическую цель — формировать способность и мотивацию к самообразованию. Школа рассматривается как стартовая площадка образования в течение дальнейшей жизни. Ей надлежит давать не только базовое образование, но и подготовку, которая позволяет действовать и размышлять инициативно и самостоятельно. Стратегия пожизненного образования сформулирована в виде ряда принципов: всеобщий характер; преемственность ступеней образования; интеграция институциональных и неинституциональных факторов; взаимосвязь общего и профессионального образования; открытость и гибкость; доступ к любым типам образования; свобода выбора типов, профиля, средств, методов и форм образования; возможность воспользоваться услугами системы образования в любом возрасте и др.

Среди важных тенденций мировой педагогики и школы — демократизация школьных систем; диверсификация и дифференциация образования; гуманистическая направленность воспитания; использование форм и методов воспитания, повышающих активность, самодеятельность, самостоятельность учащихся; модернизация классно-урочной системы; педагоги-

зация новейших технических средств; интеграция школьного и внешкольного воспитания и обучения.

Перед мировой педагогикой и образованием 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. 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.

Человечество сталкивается с серьезными трудностями и проблемами в воспитании и обучении. Современная цивилизация порождает в подрастающем поколении пессимизм, антигуманизм, снижение этического и нравственного уровня. Мир переживает вспышку молодежной наркомании, алкоголизма, проституции, преступности. Жизнь учащихся все более регламентируется рутинной учебной деятельностью. Изъяны в духовном развитии молодежи — результат множества слагаемых. Среди них — и проблемы 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, как современный мир. В России и 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.д.

Важные изменения педагогики и образования в контексте общемировых тенденций происходят в современной России. В образовательном сообществе появилось множество новых подходов к решению проблем воспитания и дидактики, над которыми не тяготеет пресс официальной, в марксистском духе, педагогики. Российская 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 обучения и воспитания.

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

В Российской Федерации 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 подго-

товки 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. Россия является инициатором создания общего культурно-образовательного пространства в пределах бывшего Советского Союза. Российские педагоги — активные участники международных проектов, нацеленных на реформирование образования.

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.

Понятно, что не следует безоглядно подражать мировому опыту образования, но извлечь рациональное зерно из него необходимо. В зарубежной педагогике и школе есть чему поучиться и что перенять. При опоре на мировой опыт важно удержаться как от соблазна бездумного копирования, так и слепого отрицания. Надо уяснить, что может обогатить лучшие традиции отечественного образования. К сожалению, подчас в ходе преобразований перенимается не лучший зарубежный опыт и нередко разрушается то, чем славилась российская школа.

В результате освоения дисциплины «Сравнительная педагогика» студент должен:

знать

— методологию сравнительно-педагогических исследований;

— сущность основных идей, концепций и теорий в мировой педагогике;

— направления педагогической деятельности в России и за рубежом;

— особенности современного этапа развития образования в мире;

— особенности педагогического процесса в условиях мультикультурализма;

уметь

— критически оценивать идеи и практику образования в России и за рубежом;

— системно анализировать и выбирать педагогические концепции;

— применять на практике полученные знания о мировой педагогике и образовании;

— учитывать социальный, культурный, национальный контекст обучения и воспитания;

владеть

— навыками сравнительного анализа теории и практики образования;

— способами ориентации в профессиональных источниках информации;

— способами инновационной деятельности в образовании;

— способами установления контактов с субъектами образовательного процесса мультикультурной образовательной среды.

Концептуализация сравнительной педагогики

В результате освоения материалов данной главы студент должен:

знать

- основные периоды развития сравнительной педагогики;
- эволюцию сравнительно-педагогических исследований в России;
- научный статус, объект, предмет и типы сравнительно-педагогических исследований;
- оценивание в сравнительной педагогике глобализации образования;

уметь

- формулировать цель, задачи и основные функции сравнительной педагогики;
- выявлять междисциплинарные связи сравнительной педагогики;
- критически оценивать, сопоставительно анализировать идеи образования в России и за рубежом;

владеть

- методологией и методами сравнительной педагогики;
 - навыками сравнительного анализа идей, концепций и теорий образования;
 - способностью использовать в учебно-воспитательной деятельности основные методы сравнительно-педагогического научного исследования.
-

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), древних германцев (Тацит) и т.д.

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

В России достижения мировой педагогики изучают и учитывают более тысячи лет: греко-византийскую образованность (X—XV вв.), премудрости западной латинской школы (XVII в.), в ходе Петровских и Екатерининских школьных реформ (XVIII в.).

Сравнительная педагогика к началу третьего тысячелетия прошла четыре крупных периода: XVIII—XIX вв.; первая половина XX в.; вторая половина XX в.; рубеж XX—XXI вв. Каждому из периодов присущи свои предпосылки, приоритеты и тенденции развития.

Научные подходы сравнительно-педагогических исследований формировались на протяжении последних полутора сотен лет. Все началось с наблюдений обучения и воспитания в отдельных странах. Первые компаративисты-путешественники (XVIII—XIX вв.) знакомились с системами образования иных государств из любопытства — «узнать и понять другое». В будущем их сочинения оказались своеобразным эталоном сравнительных исследований. В последующем ученые предприняли усилия «измерить и создать другое», т.е. осмыслить, обобщить, анализировать педагогические явления, заимствовать результаты наблюдений, создать прогностические модели образования. За наблюдениями следовали описания, за которыми стояли намерения заимствовать из-за рубежа полезный в своей стране педагогический опыт. Постепенно ученые занялись рассмотрением динамики взаимодействия образования и социумов. Описательность обогащалась за счет анализа социально-политического и исторического контекста развития школьных систем. В итоге история сравнительно-педагогических исследований привела к формированию особой науки. Сравнительная педагогика превращается в важную самостоя-

тельную 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.

1.1. Генезис до конца XX века

XVIII—XIX вв. Сравнительная педагогика зародилась как следствие интересов и потребностей европейского образования. Труды первых компаративистов конца XVIII — первой половины XIX в. (И. Г. Гарднер, И. П. Бринкман (Германия); Э. А. Эверс (Швейцария); И. Ниф, Д. Грисом (США); С. Бассет, М. А. Жюльен (Франция) и др.) содержат описание педагогического опыта стран Западной Европы и США.

М. А. Жюльен Парижский (1775—1848), которого именуют «отцом» сравнительной педагогики, в «Очерке и предварительных заметках к исследованию по сравнительной педагогике» (1817) впервые употребил термин «сравнительная педагогика». Им сделана попытка сформулировать цели и функции сравнительно-педагогических исследований для разработки общеевропейской педагогической теории, обозначить 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 в. была характерна установка: обращать внимание в первую очередь на 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, Ф. Тирш (Германия); М. Садлер (Великобритания); Х. Манн, К. Стоу, Ч. Турберг (США) и др. Какая-либо 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.

На Западе во второй половине XIX в. были созданы научно-методические педагогические центры, занявшиеся в том числе и сравнительным образованием: 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, выступая против некритического заимствования из иностранных систем воспитания, 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 замечал, что в системе образования в Англии специальное внимание уделяется формированию характера учащихся. Описывая школьное дело в Северной Америке, Ушинский обратил внимание на успехи в развитии начального образования, разнообразие программ высших учебных заведений, расширение женского образования. Рассматривая перспективу заимствования иностранного опыта, К. Д. Ушинский подчеркивал приоритет национального в системе воспитания и обучения, предлагал использовать лишь отдельные зарубежные идеи.

Первая половина XX в. Сравнительная педагогика в первой половине XX в. оставалась в орбите европейской науки

и культуры. Исследования служили распространению западных моделей образования. 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 могли помочь реформаторам при обновлении национальных систем образования.

Сравнитологи предприняли усилия определить факторы формирования национальных образовательных систем, инициировали попытки педагогического заимствования, главным побудительным мотивом которых оказались намерения извлечь целесообразные уроки из зарубежной теории и практики образования. Были поставлены вопросы, насколько масштабно организаторы национальных систем образования могут учиться у иных стран, как много практического возможно черпать при изучении зарубежного образования. Так, швейцарские педагоги-реформаторы Э. Клапаред, П. Бове, А. Ферьер настаивали на изменениях в образовании, которые должны были способствовать улучшению качества жизни и содействовать взаимопониманию людей и народов. А. Ферьер, критикуя систему воспитания и обучения, сложившуюся в Западной Европе, утверждал, что школа во всех европейских странах воспитывает пассивность, не содействует взаимной помощи людей, пренебрегает сравнительным и интеркультурным образованием (*education interculturelle*). Руководители (школы) не берут на себя инициативу международного сотрудничества, которое могло бы спасти многих от нищеты и голода.

Западные интеллектуалы обратились к международным междисциплинарным педагогическим исследованиям, имевшим в виду преодоление этноцентризма. Возникают проекты новой школы, планы воспитания нового человека, происходят важные реформы национальных систем образования, складывается понимание насущной необходимости международного сотрудничества и взаимной ответственности в сфере образования. Растут стремления понять школьно-педагогическую тради-

цию и пути образования в других странах. Методы сравнения оказываются объективной необходимостью научных педагогических исследований и политики образования. Были сформулированы важные методологические подходы относительно объекта и предмета сравнительной педагогики, социальных, исторических, культурных детерминант сравнительно-педагогических исследований: И. Кэндел, Н. Хэнс, М. Садлер (Великобритания); Ф. Шнайдер (Германия); П. Монро, Б. Рассел, Дж. Каунтс (США); П. Россело (Швейцария).

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) (*Bureau International de l'Éducation — BIE*) (1925). Появились специальные периодические издания: «Международный ежегодник воспитания и образования» (МБП), «Ежегодник просвещения» (Колумбийский университет, США), «Международный педагогический журнал» (Германия) и др. В 1930-х гг. была составлена база данных о ряде национальных систем образования (статистические справочники МБП и затем ЮНЕСКО), что позволило развивать педагогические исследования, направленные на выявление различий и сходств национальных систем образования, использование результатов сравнения для совершенствования системы образования и общества в той или иной стране.

В трудах российских ученых начала XX в. (П. Ф. Каптерев, М. А. Поспелов, П. Г. Мижуев, П. А. Капнист и др.) рассматривались возможности творческого использования зарубежного опыта в практике школы и педагогики. Анализ зарубежного опыта был зачастую 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 «нового воспитания» (реформаторской педагогики) (Д. Дьюи (США); А. Ферьер

(Швейцария); Г. 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. П. Пинкевич, А. Г. Калашников и др.) и иностранных ученых 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 зарубежных педагогов были отодвинуты 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». Русская педагогическая иммиграция взяла на себя миссию приобщать оторванных от родных корней детей и юношество к культуре зарубежья, помочь сохранить им национальные корни и любовь к России.

Вторая половина XX в. Во второй половине XX в. в сравнительную педагогику пришло новое поколение ученых, представлявших различные государства и географические регионы: Б. Л. Вульфсон, А. Н. Джурицкий, З. А. Малькова, Н. Д. Никандров (Россия); Д. Бередей, Р. У. Брикманн, Ф. Г. Кумбс, У. Ф. Рассел, Ф. Дж. Альтбах, В. Маллинсон, Г. Дж. Ноа, М. А. Экштейн (США); Н. Грант, Р. Коуэн, М. Кроссли, Д. Лоурейс, Э. Николас, Дж. У. Паркинс, Б. Холмс (Англия); К. Э. Оливера (Аргентина); О. Анвайлер, Ф. Хилькер, В. Миттер, Г. Шмидт, Ж. Шрайвер (Германия); Ф. М. Казамиас (Греция); Гу Мингуан, Го Гуэн (Китай); А. Ван даль, А. Векслиар, М. Дебес, Г. Миаларе, Ле Тханх Кхо (Франция); Сатоши Каванобе, Кейко Секи, Ш. Судзуки, Такеда Масанао, Х. Одзима, Т. Эндо, Йошио Гондо (Япония); Н. Чакыров (Болгария); Б. Суходольский (Польша) и др.

Интенсивные сравнительно-педагогические исследования проводились в США, Западной Европе и СССР. Во многих университетах возникли кафедры и департаменты сравнительной педагогики. Стимулами исследований оказались новые социально-экономические условия, прежде всего демографи-

ческий взрыв, массовая иммиграция, взгляд на образование как объект экономических инвестиций, усиление интернационализации образования, деколонизация, становление государств «третьего мира», которые намеревались создать новые системы образования.

Было собрано и систематизировано огромное количество фактического материала, сосредоточенного в докладах, ежегодниках, энциклопедиях, документах «Международного бюро просвещения» при ЮНЕСКО. Издавались журналы: «Сравнительная педагогика» («Comparative Education»), «Обзор по сравнительной педагогике» («Comparative Education Review»), «Мир образования» («Le Monde Education»).

О нарастающем внимании к международным сравнительно-педагогическим исследованиям свидетельствовало создание 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, поисками исследовательских методик по сравнительному образованию занимались международные организации — ЮНЕСКО, Международная организация труда, Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Совет Европы и Европейское экономическое сообщество (ЕЭС), 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.

О внимании к вопросам образования за рубежом свидетельствовала разветвленная сеть национальных исследовательских педагогических центров: Институт педагогики в Гамбурге, Институт международных педагогических исследований во Франкфурте-на-Майне (ФРГ), Институт сравнительной педагогики в Зальцбурге (Австрия). Академия воспитания (США), Общество педагогических исследований (Великобритания), Центр педагогической документации (Франция), Государственный институт педагогических исследований (Япония). 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. Так, заметными игроками на поле сравнительно-педагогических исследований становятся педагоги ведущих стран Азии. К примеру, в Японии число членов Общества по сравнительной педагогике выросло с 400 в 1979 г. до 600 в 1993 г. В одном лишь 1980 г. японскими компаративистами было опубликовано свыше 360 работ.

Во второй половине прошлого столетия в рамках национальных и международных учреждений, на основе сравнительных исследований, выработывались педагогические решения, которые экспортировались в различные страны и регионы. Сравнительная педагогика обогатилась за счет совершенствования методологии, расширения тематики, исследования. Значительное число работ было посвящено вопросам теории: методология неопозитивизма, неомарксизма и неореалистического (И. Эпштейн), четырехуровневый алгоритм исследований (Дж. Берей), таксономия функций (Б. Холмс), концепция «реконтекстуализации» (П. Бурдье), системный подход (Ф. Кумбс) и т.д.

С 1970-х гг. в сравнительной педагогике становятся актуальными проблемы образования в мультикультурном социуме, особенно касающиеся иммигрантов. На европейском уровне при участии специалистов сравнительной педагогики были подготовлены такие документы, как «Европейская конвенция прав человека», «Конвенция о правовом статусе гастарбайтеров», «Европейская социальная хартия», директивы

Европейского экономического сообщества об образовании детей рабочих-мигрантов и др.

В Советском Союзе после длительного перерыва, в 1960-х гг., появляются труды, посвященные практике и теории образования за рубежом, в первую очередь в странах Восточной и Западной Европы, а также США. Советская компаративистика опиралась на определенные методологические установки: марксистской философии, коммунистической партийности, историзма, системности. Зарубежная педагогика и школа изучались как следствие борьбы социальных классов. Развитию сравнительной педагогики и включению ее в программу педагогического образования препятствовали прежде всего политические обстоятельства. Большинство исследований были выполнены под влиянием идеологических стереотипов, отрицавших многое передовое в системе образования за рубежом. Во многом в силу таких стереотипов не удалось первые попытки создания ассоциации советских специалистов по сравнительной педагогике (1972).

«Потепление» началось в 1960-х гг. В Московском государственном педагогическом институте были изданы несколько сборников «Вопросы сравнительной педагогики» (1970—1980). С конца 1980-х гг. происходил пересмотр ряда исследовательских позиций. Подвергались сомнению тотальная политическая идеологизация педагогики, апологетика советской школы, искусственное деление генезиса мировой, российской и советской педагогики. В исследованиях сравнитологов наметился переход от преимущественно информативной работы к теоретическому анализу, выявлению проблем и тенденций развития теории и практики образования, их объективному сопоставлению с отечественным опытом. Фокус сравнительно-педагогических исследований смещается к всестороннему критическому сопоставлению школы и педагогики в мире. В работах просматривался переход от конфронтационной риторики к объективному анализу позитивных и негативных сторон мирового педагогического опыта. Формулируется идея реконструкции на отечественной почве изученного зарубежного опыта. Предусматривается выявление и изучение глобальных проблем и тенденций развития образования для его планирования и прогнозирования на национальном и региональном уровнях, исследование исторических, экономических, социально-политических детерминант образования, изучение реалий и идей за рубежом для выявления целесообразности их