

Беляев Геннадий Юрьевич

канд. пед. наук, старший научный

сотрудник, член-корреспондент АПСН

Центр стратегии и теории развития личности

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

г. Москва

DOI 10.21661/r-471736

БРИТАНСКИЕ ДЕЯТЕЛИ И ФИЛОСОФЫ ОБРАЗОВАНИЯ О ФУНКЦИЯХ И ТЕНДЕНЦИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПАРАТИВИСТИКИ

Аннотация: статья посвящена анализу основных функций и ведущих тенденций современной образовательной компаративистики (сравнительной педагогики), представленных в трудах наиболее авторитетных представителей педагогической мысли Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии. На фоне кратких очерков-зарисовок научного портрета нескольких британских ученых выделены основные идеи их научного творчества, краткие эскизы статей, показывающие, как их содержание служит компаративистике в Британии в целом (как подход, метод и само исследование). В итоге сопоставительного анализа автор выделяет наиболее важные функции образовательной компаративистики и те подходы, на которые она опирается, что может быть полезным для российского образования.

Ключевые слова: образовательная компаративистика, функции, подходы, теории, исследователи, методы.

Работа выполнена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 17-06-00122-ОГН Современная педагогическая компаративистика: роль, функции и факторы развития.

Сравнительная педагогика или образовательная компаративистика переживает сегодня значительное обновление, опираясь на идеи, аккумулированные за последние 30–40 лет эволюции систем образования. Из современных британских

теоретиков в области социальных и гуманитарных наук, пользующихся широкой известностью и большим авторитетом в международном образовательном сообществе, следует, прежде всего, выделить сэра Э. Гидденса (A.Giddens), Д. Харгривса (L.Hargreaves), Б. Холмса (B.Holmes), Д. Уайта (J.White), П. Мортимера (P.Mortimer), Р.-А. Олдрича (Aldrich R.A.), П. Бродфут (Patricia Broadfoot), М. Швайсфурт (Michele Schweisfurth), М. Кросли (M.Crossley).

Лорд Энтони Гидденс (Sir Anthony Giddens), University of Bristol, UKр. 1938, британский социолог, активно и убедительно полемизирующий со структурным функционализмом Т. Парсонса, директор Лондонской школы экономики, «лучший лектор мира» (по отзыву академии Орхус, Дания), получил заслуженную известность в мире современной науки как теоретик структурации постмодерна на базисе глобализма, его вызовов, рисков и ограничений. Он автор оригинального подхода к проблемам глобализации, к содержанию и последствиям феномена «модернити». Представитель постклассической парадигмы «нежесткой» социологии. Разработчик социологической теории, охватывающей проблемы логики социального поведения, социального пола, личности, семьи и общины, общественных кластеров и надгосударственных структур (типа Совета Европы), анализа бифуркационных процессов в природе современных обществ, компаративистского подхода к совершающимся в них нелинейным изменениям. Без рефлексии символических и экспертных систем, по мнению Гидденса, адекватная оценка эволюционных процессов глобализации невозможна. В социологической теории Гидденса социальный субъект к экономическим и социокультурным факторам не привязан. Наоборот, он активно приспосабливает и видоизменяет общественные структуры (менее всего пассивно адаптируется к ним), в том числе и структуры образовательные, сообразно интересам общественных групп, находящихся в процессе постоянной, не всегда явной, эволюционной динамики и нестабильности [3].

В лекции 2015 года «Off the edge of history. The world in the 21st century» / «У края истории. Мир в XXI веке» Гидденс отмечает, что «communication acts become separated from physical and temporal distance – as a result of revolution in

2 <https://interactive-plus.ru>

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

information and resources for its delivery. The level of forecasting is twisting in turn for optimism and pessimism»: «Акты коммуникации становятся отделенными от физической и временной дистанции – как результат революции в области информации и ресурсов для ее доставки. В свою очередь уровень прогнозирования разделяется поровну, пятьдесят на пятьдесят, между оптимизмом, и пессимизмом», а невиданный доселе феномен «дистанциации» пространства и времени (точнее – пространства ОТ времени) делает возможной превращение социального времени в точно измеряемую категорию, которая может выступать и ресурсом [8].

«Формы жизни, созданные современностью», подчеркивает сэр Гидденс, «оторвали нас от всех традиционных типов социального порядка и сделали это способом, не имеющим исторических прецедентов» (*Гидденс, «Последствия современности», 2003*). «Мы являемся первой когда-либо существовавшей глобальной цивилизацией. Мы живем в обществе высочайших возможностей и высочайших рисков. Мы живем в обществе экстремально высокого риска. Риски и возможности увеличивают настоятельную потребность в устойчивости» (*Гидденс, «У края истории. Мир в XXI веке», 2015*). Новое состояние цивилизации подводит ее к раю существования и, одновременно, к рубежу неслыханных ранее возможностей через риски, ломающие все условные дисциплинарные границы нормальной классической науки (*Гидденс, «Неспокойный и могущественный континент: что ждет Европу в будущем?», Европейская книжная премия 2014*).

Отсюда внимание исследователя к постановке и решению проблемы доверия к социальному агенту, включению в прогнозы всех мыслимых рисков и возможностей, многофакторности социальных изменений для состояния образования, точек его роста и новых рубежей устойчивости (sustainability).

Основная функция общеначальной компаративистики для Э. Гидденса – функция прогностическая, причем определяемая в контексте нечетких множеств «ускользающей реальности» (runaway world) мира глобализации. Основа методологии – трансдисциплинарность с прозрачными границами социально-

гуманитарных дисциплин и нечетких множеств социальных теорий при критике философемы линейного прогресса [7].

Четко выделена также и функция аккумулирующая, подразумевающая сбор аналитических материалов с углубленной работой по источникам, с выделением тенденций, позитивных и негативных черт регионального и мирового опыта в контексте постклассической парадигмы науки. Наиболее популярны такие книги Гидденса как «Элементы теории структурации / Современная социальная теория» (1995); «Ускользающий мир. Как глобализация меняет (переоформляет) нашу жизнь»/ *Runaway World: How Globalisation is Reshaping Our Live*» (1999), «Трансформация интимности» (2015), «Устроение общества: Очерк теории структурации» (2016).

Дэвид Харгривс (University of Cambridge, Faculty of Education, Кембриджский ун-т, кафедра образования) считает, что сегодня не существует согласованной базы знаний для учителей, поэтому есть смысл снова заниматься единым технологическим языком педагогической профессии – что крайне затруднительно. Д. Харгривс – автор так называемой посттехнократической модели профессионального развития (*continuing professional development*), суть которой сводится к объединению традиционно организованного обучения с открытой системой повышения профессионализма обучаемых специалистов. При этом возможности личностного роста специалиста закладываются в план развития образовательной организации с последующим регулярным оцениванием уровня профессионализма – не по результату, а по качеству организации процесса собственно профессиональной деятельности, по эргономике труда учителя, в рамках данной образовательной организации.

Компаративисты традиционно обращались к некоему негласно выработанному соглашению, по которому существовал так называемый общий фонд образования, состоящий из базовых дисциплин, питавших педагогику – то есть психология, социология, философия и история. Их содержание традиционно закладывалось в основу профессиональной подготовки учителя, в курсы повышения квалификации особенно с их «фондом оценочных средств» из психологии и

социологии. Ситуация постмодерна изменила эту картину. К сожалению, отмечает Харгривс, «сегодня очень мало успешных практикующих учителей, которые сами имели бы эту базу знаний или думали, что это важно для практики. По-прежнему верно, что учителя способны быть эффективным в своей работе при почти полном незнании этой инфраструктуры», что звучит парадоксом нашего времени» (*Д. Харгривс, 1996*) [9].

Из факторов повышения устойчивости и конкурентоспособности системы образования канадский профессор Майкл Фуллан (M.Fullan) и британский профессор Дэвид Харгривс (D.Hargreaves), выделяют следующие по значимости:

1. Стабильно высокие ожидания, вызывающие эффект критического мышления по отношению к статус-кво существующего порядка течения дел. Обучение лидерству на всех уровнях профессиональной работы.
2. Интеграция человеческого и социального капитала: человеческие ресурсы, кадровый состав, преподавательский талант. Стратегия совершенствования – в сильной внутренней подотчетности, функция качественных данных – в их безоценочности. Социальный капитал относится к качеству и количеству взаимодействий и взаимоотношений между коллегами [4].

3. Новая роль директора: он не менеджер, занимающийся хозяйственными вопросами, ремонтом школы, бухгалтерией и т. п. а System Player Agent of Change Leading Learning (действующий агент системы перемен, направляющих обучение), то есть лидирующий мотиватор изменений. Или системный администратор, моделирующий процесс обучения и выстраивающий логику социального сотрудничества с социальными субъектами, составляющими большое образовательное пространство школы. По словам Фуллана, он « тот, кто вносит вклад и получает выгоду от улучшения показателей других школ округа и всей системы». Директор «не возглавляет весь процесс обучения, он стремится обеспечить постоянное внимание к процессу преподавания и непрерывному обучению и сделать это основной работой школьного коллектива. И он это делает благодаря тому, что является талантливым разведчиком нового и социальным

инженером, развивая культуру учения, ведя за собой других, а для всех он – ведущий ученик» (*Fullan, 2014*).

4. Учителя и учащиеся как педагогические партнеры Разработка небольшого количества амбициозных целей. Использование данных для улучшения практики. Учитель в роли фасilitатора (симуляции, игры, обучение через исследования; малые группы; уменьшение размера класса; индивидуализация обучения; проблемное обучение; обучение в интернете, индуктивное обучение) Учитель как активатор (обучение с повторением и возвратами; обратная связь; само-вербализация; мета-когниция (надпредметные компоненты образования).

5. Мониторинг для совершенствования и инноваций. Поощрение глубокой приверженности моральному долгу. (*Харгривс и Фуллан, Профессиональный капитал, 2014*).

По Харгривсу и Фуллану, тестирование всего лишь средство, в противном случае это лишенная смысла социальная показуха, квалификация учителя – это не маркер двигателя реформ, мировые образовательные стандарты – не панацея, не фетиш и не предел мечтаний. В модели Харгривса – Фуллана ключ «учение – преподавание – оценивание» прилагается к изменению профессиональной культуры преподавателя: «При несамодостаточном исходном потенциале учителям может понадобиться директивная поддержка – нужна не насаждаемая извне жесткая отчетность, а целенаправленное развитие посредством профессионального обучения эффективным практикам» [5]. По существу, это описание логики построения внутренней программы повышения квалификации, укрепляющей и мотивирующей команду преподавателей. По такому подходу, построена например, современная система государственного образования Сингапура – бывшей британской колонии, теперь одного из наиболее динамичных постиндустриальных центров Азии.

Поскольку М. Фуллан, уроженец и подданный Канады, активно сотрудничает с британскими компаративистами, выпуская одну за другой монографии, лекции и интернет-презентации, имеющие значения для всего Британского Союза, мы вправе причислить его к общей британской линии эволюции

образовательной компартиистики. Майкл Фуллан (Michael Fullan) характеризует неэффективный механизм образования, построенный на четырех «ложных движущих силах», демотиваторах системы, это: отчетность (стремящаяся к своей фетишизации), совершенствование профессиональных свойств (как ни странно!), технологии (сами по себе, в отрыве от человеческого капитала) и фрагментарный подход. Истинными движителями системы образования Фуллан называет усиление внутреннего потенциала (способность к мотивации собственных способностей и возможностей) (reinforcement), вовлеченность в непрерывный образовательный процесс (involvement), командный дух (team spirit), системный подход (system approach) [5].

Д. Харгривс и М. Фуллан делают акцент на информационно-аналитической и коррекционной функциях сравнительной педагогики, позволяющих компартистам разрабатывать новые позитивные стратегии, решения и методики, повышающие общую конкурентоспособность в рамках мирового опыта. Выделена и функция определения и планирования образовательной политики. При этом новаторский дух реформируемой системы образования адаптирован к устойчивым феноменам традиции национального менталитета.

Брайан Холмс (Brian Holmes) (р. 1920), британский педагог, специалист в области образовательной компартиистики, в 1973–77 президент Европейского общества сравнительной педагогики, в 1975–77 председатель Международного совета обществ сравнильной педагогики. С 1982 президент Лондонской ассоциации компартистов (специалистов в области сравнильной педагогики). Автор справочников ЮНЕСКО по образованию. Общенациональный подход в его работах – междисциплинарный. Метод проблемного анализа выделялся как основной инструмент компартистского исследования. Основные задачи исследовательской деятельности компартиста: объяснение, предсказание и проверка гипотезы. Холмс утверждал, что эффективность прогноза в сфере сравнильной педагогики состоит «не в объяснении настоящих событий предшествующими фактами, а в способности предсказать эти события на основе гипотетических

утверждений и предложенных решений с учетом конкретной ситуации в обществе» [].

Согласно Холмсу, «предсказания, если они вообще делаются, должны иметь экспериментальный характер», однако проблема в том, что в социальных науках отсутствует, какая-бы то ни было, система общепринятых стандартов-измерителей. Такие понятия, как успешность или социальная зрелость общепризнанных решений не имеют. Их объемы не определены, в национальных образовательных контектах они размыты. А в ряде культурных традиций даже противоречат друг другу (сравнивая, например, образование в Иране, Индии и Японии). Следовательно, «эти трудности накладывают на педагога-компаративиста ответственность за выбор модели прогноза и диагностического инструментария» и создают определенный барьер на пути реализации прогностической функции сравнительной педагогики. Вместе с тем, все большую четкость и взаимопересекаемость обретают такие понятия как критическое мышление, коммуникация, креативность, коопeração, карьерный рост – благодаря своим прикладным значениям наращивая прикладное содержание и методическую эффективность при проведении исследований в области сравнительной педагогики.

В работах Холмса прослеживаются информационно-аналитическая и аккумулирующая функции сравнительной педагогики (сбор, обработка, систематизация и анализ информации о состоянии и качестве развития международной образовательной практики). Однако именно Холмс одним из первых подчеркнул роль и значение прогностической функции компаративистики в рамках выбора стратегии реформирования образования, расширив задачи сравнительной педагогики до планирования национальной политики в сфере образования. Важной задачей компаративистики по мнению Б. Холмса «остается стремление более полно осознавать фундаментальные тенденции развития отечественных систем образования и вносить вклад в теоретическое обоснование образовательных реформ не на основе вымыслов и мифов, а с учетом тщательно собранных данных и анализа проблем, которые стоят перед национальными правительствами». (Holmes, 1985) [10].

Следовательно, будущее компаративистики во многом, следуя взглядам и идеям Холмса, определит ее координирующая функция, следующая еще из одной, «жизненно важной» функции – критической.

Патриша/Патрисия Бродфут (Patricia Broadfoot, University of Gloucestershire, UK) в творческом соавторстве с *Майклом Кросли* (Michael Crossley, University of Bristol, UK) и *Мишелль Швайсфурт* (Michele Schweisfurth, University of Birmingham, UK) в 2006 году опубликовали книгу *Changing Educational Contexts, Issues and Identities: 40 years of Comparative Education* («Изменение образовательных контекстов, вопросы и тождества: 40 лет сравнительного образования»).

Трех специалистов из трех университетов Британии объединила цель выявить и сопоставить интеллектуальные и парадигмальные изменения в области сравнительного образования (образовательной компаративистики) с учетом истории и развития журнала «Comparative Education».

Используя основной и традиционный метод компаративистики – метод компартивного анализа, на материале наиболее значимых статей из 40 летней истории журнала, Бродфут, Кросли и Швайсфурт смогли выявить ретроспективные изменения, которые были отражены в природе и качестве опубликованных сравнительных исследований [6].

Анализировался выбор подходов к характеристикам изучаемых объектов образования, к целям, задачам и сюжетам сравнительно-педагогических исследований. В книге рассматривается, какими именно видели исследователи – авторы публикаций новые вызовы, сдвиги в контекстах социальных наук, проблемы и приоритеты, стоящие перед компаративистами Соединенного Королевства; как различные подходы к сравнительному образованию повлияли на качество интеллектуальной и профессиональной идентичности всех, кто, так или иначе, участвует в образовательном процессе, деятелей образовательного пространства. Авторы исследовали постановку и понимания авторами статей по компаративистике таких ключевых вопросов, как маркетизация образования (*marketisation*), трансформация политики и практики образования под воздействием импульсов глобализации. При этом не оставлена без внимания критика

некритических копирований и заимствований, не прошедших испытаний рефлексивной критикой. Вместе с тем подчеркнутое внимание уделено проблеме значений культурных и контекстуальных различий, а также концепциям самобытности в социальных и образовательных исследованиях. Авторы сумели отразить все уровни и формы образования, включая «поворот лицом к школьному классу», в контекстах вариаций культурных различий и сходств в образовательных феноменах бинарных оппозиций типа «британские – французские школы», американских и европейских систем, а также в региональных диапазонах Японии, Китая, Малайзии и Африки [6].

Отражая концепцию самого журнала, данная монография «эмпирически заzemляет» теоретические исследования, касающихся вопросов политики и практики в отношении различных субъектов образовательного пространства, представляя интерес и для директивных органов, и специалистов-практиков, и для специалистов в сравнительных теоретических исследованиях в области образования и социальных наук. Так, П. Бродфут с 1986 года считает и доказывает, что компаративизм должен развернуться лицом к учащимся на уровне школьного класса [1].

Многие из проанализированных авторами статей сыграли в свое время конструктивную роль в развитии поля компаративистских исследований. В целом, они демонстрируют не только современное возрождение интереса к сравнительным исследованиям в образовании, но и запрос на будущее этого междисциплинарного поля, на выявление его общенаучного потенциала. Метод сравнения должен быть «утяжелен» рефлексивным анализом, неважно, бинарным или полисубъектным. Эта книга – пример применения рефлексивных исследований в сфере образования, в ранжировании общего и особенного, соотношении цели, метода и результата современного компаративистского исследования, ориентированного как минимум на среднесрочную перспективу.

Возможно, примеры такого рода положат начало развитию новой, а именно – рефлексивно-аналитической функции сравнительной педагогики, включающей, с одной стороны, изучение прикладных феноменов становления и

развития образовательных организаций, сопоставительный анализ логики этих процессов с позиций междисциплинарных исследований по дидактике и социальной педагогике. С другой стороны – функция работает на проблематизацию этих выходов на уровне культурологии и образовательной политики.

В понимании и текстовой интерпретации современных британских теоретиков образования, так или иначе занимающихся проблемами образовательной компаративистики, сегодня эта область гуманитарного знания приобретает некое новое научное оформление. Оно опирается, прежде всего, на:

1. Постклассическую парадигму, в которой все большую роль начинают играть методы нежесткой социологии.
2. Трансдисциплинарность и трансдисциплинарный подход к изучению объектов образования и образовательных феноменов.
3. Рефлексивные модели в процессах принятия решений (*decision-making reflexive system approach*) в организации предприятий и управлении организациями.
4. Постнеклассическую модель рефлексии в решении проблемы идентификации.
5. Моделирование конфликтующих структур.
6. Посттехнократическую модель профессионального развития специалиста в сфере образования (*continuing professional development*).
7. Исследование проблем значений культурных и контекстуальных различий.

Соответственно, наибольшее значение в работах британских компаративистов приобретают сегодня информационно-аналитическая, аккумулирующая, культурологическая, коррекционная, критическая («жизненно важная» по Б.Холмсу), прогностическая, рефлексивно-аналитическая функции, а также функция определения и планирования образовательной политики.

Процитируем в заключение два характерных и типичное для поколения заслуженных британских компаративистов высказывания:

Дж. Уайт (J.White): «Вслед за Аристотелем мы заявляем, что основной способ проверки глубины материала связан со способностью индивида преобразовывать свои знания в обучение... Радикальная педагогика смотрит за пределы непосредственной данности в будущее и борется за новые возможности человечества» (1990) [2; 11].

П.Х. Херст, философ образования Соединенного Королевства: «Образование – это процесс, участвующий в становлении достойной жизни и требующий не приобретения знания, но более широкого и рефлексивного погружения в социальные практики и развития по отношению к ним способности практического умозаключения» (1999) [2].

Список литературы

1. Бродфут П. Сопоставительный анализ классной работы английских и французских учителей / П. Бродфут // Перспективы. – 1986. – №2.
2. Воскресенская Н.М. Педагогические исследования в Великобритании / Н.М. Воскресенская // Portalus.ru: Научная цифровая библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193229652&archive=1195596940&start_from=&ucat=& (дата обращения: 04.05.2018).
3. Гидденс Э. Последствия современности / Э. Гидденс; пер. с англ. Г.К. Ольховикова, Д.А. Кибальчича, вступ. статья Т.А. Дмитриева. – М.: Практис, 2011. – 352 с.
4. Фуллан М. Выбор ложных движущих сил для реформ целостной системы / М.Фуллан // Вопросы образования. – 2011. – №4. – С. 79–104.
5. Фуллан М. Новое понимание реформ в образовании / М.Фуллан. – М.: Просвещение, 2006. – 272 с.
6. Broadfoot, Patricia, Crossley, Michael Schweisfurth, Michele. Changing Educational Contexts, Issues and Identities: 40 years of Comparative Education Ed. by the Taylor & Francis e-Library, 2006.
7. Giddens, A. Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age, Cambridge, Polity Press, 1991.

8. Giddens, A. Off the edge of history. The world in the 21st century. Teacher Training Agency Annual Lecture, London, 2015.
9. Hargreaves D. Teaching as a Researched-based Profession: possibilities and prospects. London, 1996.
10. Holmes, B. Theories and Methods in Comparative Education; ed. by J. Schriver and B. Holmes. – Frankfurt am Main, 1988.
11. White J. Philosophical Perspectives on School Effectiveness and School Improvement // The Curriculum Journal. 1997. V. 8. N 1.