

УНИВЕРСИТЕТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Б.Л. Вульфсон

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

**История
и современные
проблемы**

МОСКВА
Издательство
У Р А О
2003

Оглавление

Предисловие	3
-------------------	---

Г л а в а I

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ

1. Начальный этап развития сравнительно-педагогических исследований	6
2. Становление сравнительной педагогики как самостоятельной отрасли научного знания за рубежом и в России	22
3. Педагогическая компаративистика российского зарубежья (1920—30-е гг.)	34

Г л а в а II

СОВРЕМЕННАЯ СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ

1. Предмет, задачи и функции сравнительной педагогики на современном этапе ее развития.....	47
2. Междисциплинарные аспекты сравнительной педагогики	68
3. Методы сравнительно-педагогических исследований.....	80

Г л а в а III

МИРОВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО НА РУБЕЖЕ XX И XXI ВЕКОВ

1. Политико-экономические и социокультурные детерминанты развития образования на Севере и Юге	103
2. Количественные сдвиги.....	117
3. Мировой кризис образования	135
4. Реформы образования — важный аспект социальной политики современных государств	144
5. Интеграционные процессы в сфере образования	168

Г л а в а IV

ОЧЕРКИ ЗАПАДНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ XX ВЕКА: ТЕЧЕНИЯ И ПЕРСОНАЛИИ

1. Педагогика прагматизма: Джон Дьюи	182
2. Психоаналитические концепции воспитания: Зигмунд Фрейд и Эрих Фромм	190
3. "Новое воспитание": Селестен Френе и Роже Галь	204
4. Религиозная педагогика: Жак Маритен	214
5. Эволюция технократической концепции образования: Жан Фурастье ...	220
Заключение	228
Рекомендуемая литература	231

ББК 74
В 88

В 88 Вульфсон Б.Л.
Сравнительная педагогика: история и современные про-
блемы. — М: Изд-во УРАО, 2003. — 232 с.
ISBN 5-204-00354-1

В книге, совмещающей жанры научной монографии и учебного посо-
бия, определяются исторические этапы развития сравнительной педагоги-
ки, анализируются ее актуальные теоретико-методологические проблемы,
характеризуются в сопоставительном плане процессы развития теории и
практики образования в современном мире.

Книга адресована преподавателям, аспирантам и студентам педагоги-
ческих учебных заведений, учителям, а также тем читателям, которые не
являются профессиональными педагогами, но интересуются проблемами
образования и культуры в России и за рубежом.

УДК 37.02
ББК 74

*Рекомендовано
редакционно-издательским
советом УРАО*

ISBN 5-204-00354-1

9 785204 003545 >

Художник В.Ю. Яковлев

Редактор А.Л. Федотова
Корректор А.Л. Федотова
Оригинал-макет подготовила И.А. Пеннер

Изд. лицензия Серия ИД № 06147 от 26.10.2001 г. Изд. № 2328. Сдано в набор 01.07.02.
Подписано в печать 28.10.02. Формат 60х90/16. Печать офсетная. Бумага офсетная.
Гарнитура Times New Roman. Уч.-изд. л. 14,32. Усл. печ. л. 14,5. Тираж 3000 экз.
Зак. 106

Издательство УРАО. Москва, Б. Полянка, 58
Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии
ГУП «Облиздат» 248640, г. Калуга, Старый торг, 5
ISBN 5-204-00354-1 . , © Вульфсон Б.Л., 2003



© Яковлев В.Ю., худ. оформ., 2003

ПРЕДИСЛОВИЕ

Растущая взаимосвязь и взаимозависимость стран и народов современного мира, интенсивно развивающиеся процессы глобализации закономерно обуславливают все больший интерес к изучению международного опыта в разных сферах общественной жизни. Специалисты любой области науки и практики стремятся получить возможно более полную информацию о работе своих зарубежных коллег, заимствовать их достижения и учиться на их ошибках. Сложилось новое направление научных исследований — *компаративистика*, задачей которой является сравнительный анализ политических систем, социальных институтов, моделей культуры разных стран и геополитических регионов. В этот контекст вплетаются и международные сопоставления в области образования, ставшего теперь одной из самых обширных сфер человеческой деятельности, где занято более миллиарда учащихся и почти 60 миллионов учителей.

В наше время эта сфера претерпевает существенные изменения. Идут интенсивные поиски новых моделей образования, отвечающих требованиям складывающейся постиндустриальной цивилизации. Реформы образования составляют важный аспект социальной политики современных государств. Эти процессы приобрели поистине глобальный характер, что делает все более актуальным тщательный анализ мирового опыта развития образования.

Соответствующую функцию призвана выполнять особая отрасль научного знания — *сравнительная педагогика*. В ее рамках в нашей литературе последних лет появился ряд содержательных публикаций. Тем не менее остается настоятельной потребностью дальнейшее исследование сравнительно-педагогической проблематики.

Наряду с фундаментальными теоретическими аспектами сравнительная педагогика имеет большое практическое значение, особенно в периоды интенсивной модернизации образования. Систематическое сопоставление зарубежного и отечественного педагогического опыта может способствовать более глубокому осмыслению наших собственных проблем, исправлению ошибок и просчетов, повышению эффективности учебно-воспитательной деятельности российских образовательных институтов.

Настоящая работа охватывает широкий круг вопросов: определение этапов истории и анализ актуальных теоретико-методологических проблем сравнительной педагогики сочетается в ней с выявлением и сопоставительной характеристикой реальных процессов развития образования в современном мире. В соответствии с этим определилась структура книги.

В главе I освещается становление сравнительной педагогики как самостоятельной отрасли научного знания; прослеживается историческая преемственность в ее развитии.

В главе II определяется место сравнительной педагогики в системе современного научного знания, рассматриваются ее теоретические основания и методологические принципы, характеризуются источники и методический инструментарий.

В главе III анализируются глобальные тенденции и национальная специфика в развитии мирового образовательного пространства, направленность, содержание и результаты образовательных реформ, интеграционные процессы в сфере образования.

В главе IV характеризуются в контексте педагогической персонологии концепции ряда крупных западных ученых ушедшего века, оказывающие до сих пор определенное воздействие на формирование современных педагогических парадигм.

Сравнительная педагогика — не только область научного знания, но и учебный предмет, занимающий все более заметное место в современной системе педагогического образования. Его изучение повышает научно-педагогический уровень и расширяет общекультурный кругозор студентов и слушателей, помогает лучше понять закономерности педагогического процесса, разграничить общее, особенное и единичное, уяснить место нашей системы образования в мировом образовательном пространстве.

Данная книга *совмещает жанры научной монографии и учебного пособия*. Заметим, что, по нашему мнению, жестко разграничивать эти жанры далеко не всегда целесообразно. Учитывая общепринятые требования к учебной литературе, мы, однако, не стремились искусственно упрощать, примитивизировать изложение сложного материала, не уходили от рассмотрения противоречивых аспектов и проблем, а ставили своей задачей вовлечь читателя в их обсуждение, подвести его к осознанному и объективному сопоставлению отечественного и зарубежного педагогического опыта. Этому должны способствовать содержащиеся в конце каждой главы вопросы и задания; они помогают читателю выделить основные проблемы, обращают внимание на ключевые

гипотезы и явления. В конце книги приводится список рекомендуемой литературы.

Книга может быть использована как учебное пособие в педагогических учебных заведениях, в системе повышения квалификации педagogов народного образования. Она адресована также и тем читателям, которые не являются профессиональными педагогами, но интересуются проблемами образования и культуры в нашей стране и за рубежом.

Необходимым условием поступательного развития любого научного знания является познавательная преемственность в его эволюции. Для педагогических наук она особенно важна, поскольку существуют коренные и поистине вечные проблемы воспитания и образования, переходящие из одной эпохи в другую. Возвращение к ним в новых социально-исторических условиях, на новом этапе развития науки в принципе закономерно и необходимо. Поэтому для педагогики ее собственная история — не второстепенный вопрос, не собрание экспонатов музея древностей, не перечень отживших представлений, а комплекс содержательных проблем, находящихся в постоянном развитии. Их анализ повышает теоретико-методологический уровень исследований в любой отрасли педагогической науки, выступает важным показателем эрудиции и профессионализма ученого.

Все это в полной мере относится и к сравнительной педагогике, исторические корни которой уходят в далекое прошлое.

1. Начальный этап развития сравнительно-педагогических исследований

Интерес к тому, как воспитывается подрастающее поколение в чужеземных странах, обнаружился еще в глубокой древности. Греческий историк Геродот рассказывал о воспитании юношества в Вавилоне и Египте, римский историк Тацит отмечал особенности воспитания у древних германцев. Уже тогда нередко ставилась утилитарная цель — воспользоваться опытом соседей для улучшения дела воспитания молодежи в своих странах. Например, Платон показывал, как некоторые методы спартанского воспитания могли бы быть заимствованы в его родных Афинах; Ксенофонт, описывая характер воспитания молодых персидских аристократов, рекомендовал извлечь из этого уроки для формирования характера греческой молодежи. Однако это были краткие и далеко не всегда достоверные экскурсы, вплетавшиеся в ткань этнографических или исторических повествований. И, разумеется, они не выходили за рамки донаучных представлений, свойственных той эпохе.

В Средние века культурная ситуация в Западной Европе не стимулировала интереса к международным сопоставлениям в сфере образования. На протяжении целого тысячелетия образование, как и другие сферы культуры, было монополизировано церковью, а основным языком обучения являлась латынь. В результате учебные заведения разных стран мало различались по своей организации, целевым установкам, содержанию и методам обучения.

В период позднего Средневековья в Европе развернулся процесс формирования наций, который в XVIII в. в наиболее развитых странах уже был близок к завершению. Национальная консолидация пронизывала разные сферы жизни и самосознание народов; выразительно проявлялась она и в области культуры и образования. Латынь постепенно вытесняется национальными языками, учебные заведения каждой страны приобретают свою национальную специфику и несколько уменьшаются их зависимость от церкви.

В таких условиях во многих европейских странах назревала потребность знакомства с организацией образования у соседей. Это нашло яркое отражение в деятельности Яна Амоса Коменского (1592—1670). Разрабатывая принципы и структуру единой системы образования — от начальных школ до университетов, он постоянно обращался к опыту Чехии, Польши, Венгрии, Голландии, Швеции, т.е. тех стран, в которых ему пришлось в разное время жить и работать. В 1641 г. Коменский был приглашен в Лондон, так как предполагалось использовать эти его знания при становлении английской национальной системы образования.

В эпоху создания крупной машинной индустрии расширялся охват детей школьным образованием, делались первые шаги по организации профессионального обучения, в ряде стран закладывались основы государственных систем просвещения. Вместе с тем конец XVIII—начало XIX в. — важный этап эволюции европейской педагогической мысли. Белл-Ланкастерская система, педагогика Песталоцци, "свободное воспитание" Руссо, постулаты Канта о нравственном воспитании выходили за рамки отдельных стран и получали общеевропейский резонанс.

Все это закономерно усиливало интерес к зарубежному педагогическому опыту и к его сопоставлению с отечественными проблемами образования. Так создавались объективные предпосылки для возникновения новой научной дисциплины — сравнительной педагогики, которая специализировалась бы на изучении данной проблематики.

По ряду вопросов становления и развития сравнительной педагогики между учеными не прекращается полемика. Но, пожалуй, все сходится на том, что попытку определить цели и функции сравнительно-педагогических исследований и обозначить некоторые методы сбора и систематизации соответствующего фактического материала

по разным странам впервые предпринял М.-А. Жюльен Парижский (1775—1848). Поэтому в западной литературе его нередко называют "отцом" сравнительной педагогики. И действительно, он впервые поставил вопрос об изучении международного опыта развития образования как об особом направлении научных исследований.

Сфера интересов и деятельности Жюльена была необычайно широка. Он — активный участник Великой французской революции, сторонник Робеспьера. В 1792 г. семнадцатилетним юношей послан в составе дипломатической миссии в Англию, по возвращении был представителем революционного правительства в ряде департаментов Франции, в 1794 г. участвовал в работе "Исполнительной комиссии по народному образованию", явившейся прообразом созданной впоследствии во Франции центральной администрации просвещения.

С начала XIX в. Жюльен — видный публицист, его перу принадлежали сотни статей и брошюр по разным вопросам политики, социальных отношений и культуры. Он активно пропагандировал идеи мира и сотрудничества между европейскими народами, по его инициативе было создано "Французское общество объединенных наций", которое в исторической литературе нередко называют предшественником современных международных организаций. Большой интерес проявлял Жюльен к проблемам воспитания и образования. В 1810 г. он посетил воспитательное учреждение Песталоцци в Ивердоне (Швейцария) и стал горячим поклонником его идей.

Жюльен умер в 1848 г. в бедности и безвестности. Почти на целое столетие оказалось забытым все его публицистическое и научное наследие. И только небольшая брошюра "Очерк и предварительные заметки к исследованию по сравнительному воспитанию" (1817) [1], случайно обнаруженная в 1935 г. в лавке парижского букиниста, спасла его имя от полного забвения и вновь пробудила интерес к его творчеству.

Именно в этой работе впервые были употреблены термины "сравнительное воспитание" и "сравнительная педагогика". По мысли Жюльена, задача сравнительной педагогики должна состоять в сопоставительном изучении педагогического опыта в разных странах с целью создания наиболее рациональной системы образования и воспитания в масштабах Европы, а затем и всего мира.

Для того чтобы педагогика стала позитивной наукой, писал Жюльен, она должна основываться на анализе фактического материала разных стран; необходимо упорядочить сбор разнообразных фактов и определить способы их систематизации — без этого педагогическая деятельность и ее результаты остаются зависимыми от субъективных и ог-

раниченных взглядов, от капризов и своеволия тех, кто профессионально занимается воспитанием и обучением подрастающего поколения.

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 имели целью сбор количественных и фактологических данных (например, какова продолжительность классных занятий в день, из скольких месяцев состоит учебный год, каков порядок проведения экзаменов, какие дипломы и свидетельства выдаются выпускникам разных учебных заведений). Но были и значительно более сложные вопросы, на которые и сейчас, в начале XXI в., наука не имеет адекватных ответов. Вот один из них: "Как выявляются и учитываются индивидуальные особенности учащихся? Не обескураживает ли трудолюбивых, прилежных, но недостаточно способных детей, не вызывает ли у них отвращения к школе то обстоятельство, что они часто отстают в учебе от тех своих сверстников, которые не проявляют усердия, но обладают большими природными способностями?".

Жюльен полагал, что сопоставление полученных с помощью вопросника данных позволит определить, какие страны в развитии образования лидируют, а какие отстают, в чем состоят препятствия на пути к прогрессу и каковы пути их преодоления. Для реализации этих идей он предлагал создать общеевропейское научно-педагогическое учреждение, где бы проводились исследования, направленные на улучшение подготовки учителей, и экспериментальным путем апробировались новые педагогические методы. Все это, полагал Жюльен, способствовало бы созданию нормативной педагогики и постепенному сближению практики образования всех стран Европы. Эти идеи стали реализовываться через сто с лишним лет в деятельности ЮНЕСКО, Международного бюро по просвещению и других международных организаций.

Работа Жюльена о сравнительной педагогике не получила в то время сколько-нибудь широкой известности. Но независимо от нее и, видимо, даже не зная о ее существовании, некоторые европейские педагоги и деятели просвещения XIX в. внимательно изучали зарубежный опыт развития образования и пытались использовать его для улучшения школьного дела в своих странах. Это изучение наталкивалось на огромные трудности, связанные с фактическим отсутствием статистики народного образования, с недостатком систематизированных материалов по школьному законодательству и педагогической документации. Знакомство с зарубежным образованием осуществлялось главным образом в ходе "педагогических путешествий", т.е. ознакомительных поездок педагогов по зарубежным странам. Часто они предпринима-

лись по личной инициативе, но иногда и по заданию правительств, поскольку вопросы развития образования стали привлекать все большее внимание государственных властей.

"Битва при Ватерлоо была выиграна на спортивных площадках Итона", "В битве при Садовой одержал победу прусский школьный учитель" — эти известные изречения английского полководца герцога Веллингтона и германского канцлера Бисмарка свидетельствуют о том, что уже в XIX в. руководящие деятели европейских государств понимали значение школы как одного из инструментов "большой политики". Почти во всех европейских странах осуществлялись школьные реформы и в разных странах перед реформаторами вставал обширный комплекс аналогичных вопросов: какие типы учебных заведений должны составлять национальную систему образования; кому предоставляется преимущественное право контролировать ее — государственным органам, церкви, родителям учащихся; как финансируется образование; какова доля центральных и местных властей; как должны готовиться преподаватели для разных типов учебных заведений.

Естественно, что власти и педагогическая общественность проявляли большую заинтересованность в получении обстоятельной и достоверной информации о зарубежном опыте.

Во Франции первым и, пожалуй, наиболее результативным "педагогическим путешественником" стал видный философ, профессор Сорбонны и член Высшего совета народного образования В. Кузен (1792—1867). По поручению правительства он в 1830-х гг. несколько раз выезжал в Пруссию для изучения ее системы образования. Результатом явились обстоятельные доклады о прусских учебных заведениях, о содержании и методах их деятельности (см. [2]). Фактический материал и выводы этих докладов учитывались государственными властями при подготовке школьных реформ. Будучи переведенными на немецкий и английский языки, доклады Кузена послужили в известной мере образцом при составлении аналогичных отчетов педагогами других стран.

Во второй половине XIX и в начале XX в. во Франции сопоставительное изучение зарубежного образования продолжало развиваться. В 1865 г. деятель просвещения Ж.-М. Бодуэн составил "Доклад о современном состоянии начального образования в Бельгии, Германии и Швейцарии". После поражения Франции в войне с Пруссией (1870) особенно усилился интерес к опыту германской школы. В конце 1880-х—начале 1890-х гг. Е. Дрейфус-Бриссак опубликовал трехтомный труд "Новое воспитание: сравнительно-педагогическое изучение". Из работ начала XX в. отметим, в частности, две книги В. Фриделя: "Подготовка учителей в зарубежных странах" (1903) и "Педагогика за рубежом" (1910); в последней содержится сравнительное описание организации обязательного обучения в девяти

и гранах. Это одна из первых европейских работ, где наряду с рассмотрением школ западных стран (Англии, Германии, Италии, США) характеризуется организация образования в Японии и Египте.

В немецкой литературе первые работы, содержавшие элементы педагогических сравнений, появились еще в XVIII в. В 1784 г. была издана книга И. Бринкмана "Сравнение старого и современного воспитания и выявление того, которое из них больше согласуется с природой". В 1790-х гг. директор Фрейбургской гимназии Ф. Хект опубликовал на латинском языке цикл лекций под названием "Сравнение школьных систем Англии и Германии".

В XIX в. самым крупным исследователем зарубежной педагогической проблематики в Германии был профессор Мюнхенского университета Ф. Тирш (1774—1860). В результате своих зарубежных поездок, предпринятых по заданию школьных властей, и на основе тщательного анализа педагогической документации он создал трехтомную работу "О современном состоянии общественного образования в западных государствах Германии, в Голландии, Франции и Бельгии" (1838). Тут сопоставительный элемент выражен очень ярко. Тирш писал: "Характеризуя образование в Голландии, которое схоже с немецким, мы сравниваем его с французским, являющимся по многим своим параметрам антитезой немецкому и голландскому. Затем следует анализ бельгийской школы, представляющей собой нечто среднее между французской и голландской" [3]. Вместе с тем Тирш настойчиво проводил мысль, что, несмотря на специфическую национальную окраску школ во Франции, Англии или Германии, всем им присущ "общий дух", основанный на принципах европейской культуры и христианской цивилизации. Тирш одним из первых поставил вопрос о "европейском воспитании" молодежи как необходимой предпосылке сближения европейских стран и народов.

Из немецких работ последующих десятилетий можно назвать книгу Л. Штейна "Начальное и профессиональное образование в Германии, Англии, Франции и других странах" (1868) и работу А. Баумейстера "Организация высшего образования в странах Европы и в Северной Америке" (1897).

В США живой интерес к зарубежному опыту проявился в период становления национальной системы образования, опирающейся на европейские педагогические традиции. К. Стоу в работе "Отчет о начальном общественном образовании в Европе" (1837) пытался связать проблемы развития школы в разных странах с особенностями их политического строя и социальной структуры. Наибольший вклад в изучение зарубежного опыта в США внесли видные деятели просвещения — Г. Манн (1796—1859) и Г. Барнард (1811—1900).

Г. Манн выступал инициатором введения в США обязательного бесплатного начального образования, которое финансировалось бы из государственного бюджета. Для наиболее эффективного решения этой задачи он считал необходимым использовать опыт европейских стран, и Большой интерес проявил он к практическому применению в немецких школах методов Песталоцци. В результате посещения семи европейских стран и обстоятельного знакомства с их школами Манн составил несколько докладов, получивших значительный общественный резонанс и оказавших определенное воздействие на принятие правительственных решений о дальнейшем развитии школьного образования. Манн возглавлял Совет по делам образования в штате Массачусетс; показательно, что именно в этом штате впервые в США был принят закон об обязательном обучении. В 1853 г. Манн основал "Американский журнал образования", где отечественные проблемы интерпретировались в сопоставлении с зарубежным опытом.

Тщательно изучал зарубежный опыт и Г. Барнард, также совершивший несколько "педагогических путешествий" по европейским странам. Наибольшее внимание он уделял вопросам школьной политики, организации и деятельности центральных и местных органов управления образованием. Значительную известность в педагогических кругах получила его двухтомная монография "Системы, учреждения и статистика народного образования в различных странах" (см. [4]). В 1867 г. в США было создано Федеральное бюро просвещения. Барнард стал первым его руководителем и на этом посту активно способствовал организации поездок американских педагогов и деятелей просвещения в Европу с целью ознакомления с работой английских, французских, немецких школ.

В последующие десятилетия изучение зарубежных систем образования в США приобрело новые черты. В 1898—1899 гг. Дж. Рассел прочитал первый курс по сравнительной педагогике студентам педагогического колледжа Колумбийского университета. Появился ряд работ, где объектами рассмотрения выступали уже не только школы, но и другие звенья системы просвещения. Например, в 1910 г. вышла в свет книга А. Флекснера "Университеты Америки, Англии и Германии", в 1911 г. — книга Ж. Брауна "Подготовка учителей средних школ в Германии и США". Сравнительная педагогика начинает использоваться для решения задач первостепенной государственной важности. Показательно, что в 1916 г., т.е. накануне вступления США в Первую мировую войну, публикуется работа Ж.Ф. Скотта "Что Америка может позаимствовать во Франции и в Германии в области патриотического воспитания".

"Пионерами" сравнительной педагогики в Англии считаются М. Арнолд (1822—1888) и М. Сэдлер (1861—1943).

М. Арнолд оставил значительный след в истории английской культуры. Наибольшую известность он приобрел как поэт и литературный критик, но педагогика была для него отнюдь не побочным занятием. Более 30 лет Арнолд исполнял престижную и ответственную должность школьного инспектора. Он был также активным членом комиссии, специально созданной для изучения зарубежного педагогического опыта. Большое внимание Арнолд уделял проблеме соотношения классического, естественнонаучного и "практического" образования, а также взаимосвязи средней и высшей школы. В значительной мере сквозь призму этой проблематики он сопоставлял отечественную систему образования с системами других европейских государств.

В своих педагогических работах "Народное образование во Франции" (1861), "Высшее образование в Германии" (1874) [5] Арнолд не ограничивался систематизацией и комментированием фактических данных. Он пытался определить и выстроить в определенной иерархической системе те факторы, которые детерминируют развитие образования как в самой Англии, так и в зарубежных странах. По его мнению, два фактора играют главную роль — исторические традиции и национальный характер; именно они в первую очередь определяют специфику системы образования в той или иной стране.

Анализ факторов, влияющих на развитие образования в разных странах, продолжил и углубил М. Сэдлер. Для того чтобы правильно охарактеризовать сущность и особенности образовательной системы той или иной страны, писал он, надо выйти за собственно педагогические рамки: "Мы никогда не должны забывать, что для развития школьного образования наиболее важными факторами являются те, которые располагаются вне школы" [6]. К ним Сэдлер относил экономику, государственную систему, церковь, семью. Именно в таком контексте он характеризовал сходство и различие между английскими грамматическими школами, французскими лицеями, немецкими гимназиями.

Деятельность Сэдлера совпадала по времени с важными этапами интенсивного реформирования английской школы, и он в духе традиционного британского эмпиризма постоянно подчеркивал прагматическое значение обстоятельного знакомства с зарубежным педагогическим опытом. Об этом выразительно свидетельствует название одной из его книг, вышедшей в 1900 г.: "Какую практическую ценность может иметь знакомство с зарубежными системами образования" [Там же]. По инициативе Сэдлера в 1894 г. в Лондоне было создано специальное учреждение, задачами которого являлись сбор информации о развитии английской и зарубежной школы, составление каталогов новейших книг, статей, педагогической документации и подготовка соответствующих аналитических докладов. Эти документы и материалы

оказали значительное влияние на содержание парламентского акта 1902 г., определившего на несколько десятилетий структуру среднего образования в Великобритании.

Сэдлер прожил долгую жизнь и вплоть до конца 1930-х гг. он внёс весомый вклад в развитие сравнительной педагогики.

В России начало систематическому изучению зарубежных систем образования положил К.Д. Ушинский. В ряде его работ ("Педагогическое путешествие по Швейцарии", "Отчет о командировке за границу", "Школьные реформы в Северной Америке") и особенно в известном труде "О народности в общественном воспитании" (1857) содержатся обстоятельные очерки о народном образовании во Франции, Англии, Германии, Швейцарии, Северной Америке, раскрывающие специфику организации и деятельности учебных заведений в каждой из этих стран.

Рассматривая французскую систему образования, К.Д. Ушинский отмечал, что для нее характерны строжайшая централизация и административное единообразие. "Централизация учебной части во Франции, — писал он, — доведена до крайности, и не только одно училище служит вернейшим повторением другого, но все они действуют разом, по команде, как хорошо дисциплинированная рота... Французское министерство народного просвещения каждый год выдает программу предметов преподавания по всем подведомственным ему учебным заведениям и не только определяет писателей, которые должны быть прочитаны в этом году, но даже назначает те страницы в них, которые должны быть переведены, и те, которые должны быть выучены наизусть... Каждый чиновник министерства, взглянув на часы, может сказать с уверенностью, что в этот час во всех гимназиях Франции переводится или разбирается с одними и теми же комментариями (которые также ежегодно определяются министерством) одна и та же страница Цицерона или пишется десятками тысяч рук сочинение на одну и ту же тему" [7. С. 97—98]. Эта особенность французской системы народного образования, так четко охарактеризованная К.Д. Ушинским, обнаруживала вплоть до самого последнего времени стойкую историческую преемственность.

Весьма критически оценивал К.Д. Ушинский установки, французской педагогики в области нравственного воспитания. Организация школьной жизни, отмечал он, способствует развитию тщеславия, стимулирует нездоровое соперничество между учащимися: "В самолюбии французская педагогика нашла сильнейший рычаг и работает им бес-

пощадно. Для этой цели французские наставники изобрели множество гениальных средств: жалуют своих воспитанников орденами, производят их в чины и печатают их имена в газетах" [Там же. С. 100].

Показательно, что на эту черту французской системы воспитания детей из привилегированных семей обращал внимание и В.Г. Белинский. "Представьте себе только одно то, — писал он, — что во Франции на публичных экзаменах в пансионах награждают детей за успехи не книгами, а возлагают на их головы венки, и этих лауреатов восхищенные родители привозят в театр на показ публике..." В результате, продолжает Белинский, развивается "страсть не к науке, не к искусству, а к венкам — торжеству мелкого самолюбия, которое ценит не внутреннее достоинство истинной заслугой, а внешний блеск" [8. С. 97]. Эти характеристики также не утратили своей актуальности.

Обращаясь к системе образования в Англии, К.Д. Ушинский замечал, что в целевых установках и деятельности ее учебных заведений, предназначенных для молодого поколения привилегированных слоев населения, наибольшее внимание уделяется формированию характера: "Главное в английском воспитании — это характер, привычка владеть собой (self-government), отличающая всякого истинного джентльмена. На образование и укрепление характера обращено главное внимание английского воспитания. Английские древние университеты, равно как и знаменитые школы Англии, более воспитательные, чем учебные заведения" [7. С. 90]. Вместе с тем К.Д. Ушинский обнаруживает большую социальную зоркость, говоря о причинах, по которым английские правящие круги в середине XIX в. приняли установку на известное расширение охвата элементарным образованием детей трудящихся: "Воспитание бедного класса, на которое начали теперь обращать в Англии большое внимание, не изменяет аристократического характера английского воспитания. Это не более, как милостыня, бросаема богатом бедняку, подвиг христианского милосердия, с которым английский джентльмен так умеет связать свою родовую гордость, и, наконец, благоразумная мера предупредительной позиции и финансовый расчет общества, которому известно, что содержание в тюрьме, куда бедняк чаще всего попадает по невежеству, обходится дороже его воспитания" [Там же].

Ушинский подробно описывал организацию школьного дела в Северной Америке, характеризовал ее отличия от европейских школьных систем, указывал на огромное разнообразие программ высших учебных заведений, на расширение женского образования и особенно отмечал большие успехи в развитии начального образования: "Со своей обычной энергией и быстротой Северная Америка сделала для народных школ в десятки лет то, что в старых государствах не могло быть сделано и в сотни".

В работах, посвященных зарубежной педагогической проблематике, Ушинский не ограничился описанием систем образования и воспитания разных стран. Он обратился к проблеме заимствования иностранного опыта. Известно огромное значение этой проблемы на разных этапах, истории России и применительно к разным сферам общественной жизни.

По мысли Ушинского, возможности заимствования зарубежного опыта принципиально различны в зависимости от того, идет ли речь о науке или о системах воспитания.

Деление наук по национальному признаку Ушинский решительно отвергал. "Наука потому и наука, — писал он, — что принимает в область свою только те выводы, которые справедливы по законам общего человеческого мышления... Наука, открывающая законы мира, является, как самый мир и разум, познающий его, общим достоянием человечества... Каждый образованный народ только тогда имеет значение в науке, когда обогащает ее истинами, которые остаются такими для всех народов. И, наоборот, какую пользу науке мог бы принести народ, создавший свою особенную народную науку, непонятную для других народов? Могли ли бы, наконец, идти науки вперед, если бы каждый народ создавал для себя особую науку, не усваивая результатов, добытых его предшественниками и современниками? Как непонятны выражения: французская математика, английский закон тяготения, немецкий закон химического средства, — точно так же не имеет содержания и выражение: русская наука, если под этим выражением не разуметь той части науки, предметом которой является Россия, ее природа или ее история" [7. С. 69—70].

Таким образом, Ушинский выступал против жестких национальных перегородок в развитии научного знания и считал необходимым использование учеными разных стран научных достижений своих зарубежных коллег, их постоянное сотрудничество и обмен опытом.

Иначе смотрел Ушинский на проблему заимствования применительно к системам воспитания. Он полагал, что они всегда носят настолько своеобразный характер в каждой стране, что это фактически исключает возможность широкого заимствования зарубежного опыта. Такая мысль четко и неоднократно формулировалась Ушинским в цитируемой работе: "Немец, англичанин, француз, американец требуют от воспитания не одного и того же, и под именем воспитания заключаются у каждого народа различные понятия. <...> Каждый народ имеет свой особенный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях. <...> Общей системы воспитания для всех народов не существует не только на практике, но и в теории... У каждого народа своя особенная национальная систе-

ма воспитания, а поэтому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным" [Там же].

Как оценить такую позицию? Представляется, что в данном случае Ушинский абсолютизировал специфику национального характера у разных народов и как бы отодвигал на задний план те общечеловеческие ценности и идеалы, которые в той или иной форме присущи всем народам и определенным образом находят свое выражение в целях, содержании и методах воспитания.

Но, разумеется, историк педагогики не должен брать на себя роль экзаменатора, выставляющего оценки выдающимся ученым и деятелям просвещения прошлых эпох. Задача состоит в том, чтобы показать, в каких исторических условиях возникла и развивалась рассматриваемая концепция, установить, какие явления и процессы в области просвещения, какие проблемы в развитии общественной жизни и общественного сознания она отражала.

Взгляды Ушинского на проблему заимствования зарубежного педагогического опыта нельзя правильно понять, рассматривая их абстрактно, вне контекста той острой общественной полемики о путях развития России, которая шла в стране на протяжении многих десятилетий. Особый упор на роль национальной специфики можно рассматривать как противопоставление тенденциям механического заимствования западных стереотипов, во многом несовместимых с конкретными условиями и задачами развития российского образования.

Но дело не только в своеобразии России. Ушинский в принципе отвергал возможность создания путем соединения лучших образцов педагогической практики разных стран идеальной системы воспитания, единой для всех стран и народов. Утверждая, что общей системы воспитания не существует ни в теории, ни на практике, он писал: "Но может быть, возможно, заимствуя из каждой народной системы воспитания то, что достойно в ней подражания, составить одну, общую, совершеннейшую? Может быть, возможно занять у немцев богатство их ученого и философского развития, у англичан образовывать силу рассудка и характер, у французов их умение передавать технические познания, у американцев их государственное понятие об общественном образовании и ту быстроту, с которой они следят за общим прогрессом, и из всех различных сторон одного понятия создать такую систему воспитания, которая бы, достигая всех этих целей, достигла в своей деятельности высшего идеала человеческого совершенства?"

Смело можно утверждать, что такая составная система воспитания, если бы она была возможна, оказалась бы бессильнее всех исключительных народных систем и ее влияние на общественное развитие народа было бы в высшей степени ничтожно" [7. С. 147].

Последующее развитие мирового педагогического процесса в основном подтвердило эту мысль Ушинского. *Попытки искусственно сконструировать некую универсальную модель воспитательной системы, пригодную для всех стран и игнорирующую всякую национальную специфику, создать некое "педагогическое эсперанто" неизменно оканчивались неудачей.*

Все это отнюдь не означало установки на отказ от изучения зарубежного опыта. Напротив, содержащиеся в трудах Ушинского яркие характеристики школ и университетов стран Западной Европы и Северной Америки, глубокий анализ их организации и деятельности безусловно стимулировали интерес российских педагогов к тенденциям развития образования на Западе.

Зарубежный педагогический опыт не обошел вниманием и Л.Н. Толстой. Приступая к созданию своей оригинальной системы педагогических взглядов, ведя интенсивные поиски принципиально новых форм организации и методов деятельности школы и надеясь использовать в этих целях зарубежный опыт, он в 1860—1861 гг. совершил "педагогическое путешествие" по странам Западной Европы, ознакомился с состоянием школьного дела в Германии, Англии, Франции, Швейцарии, Италии, Бельгии.

Какие же впечатления вынес Толстой из этого путешествия? Вот как он обрисовал их в одном из писем (1861):

"Я теперь почти кончаю мое путешествие по школам Европы. Часть Германии, Франция, Англия, Италия, Бельгия уже осмотрены мною — и мне страшно дать не только тебе и педагогическому миру, но страшно самому себе дать отчет в том убеждении, к которому я приведен всем виденным". И далее Толстой отмечает в европейской педагогике господство традиционализма, отказ от каких бы то ни было нововведений, слепую убежденность в абсолютном совершенстве существующей системы. "Только мы, русские варвары, — саркастически пишет Толстой, — не знаем, колеблемся и ищем разрешения вопросов о будущности человека и лучших путях образования, в Европе же эти вопросы решенные; и что замечательнее всего, разрешенные на 1000 разных ладов. В Европе знают не только законы будущего развития человечества, знают пути, по которым оно пойдет, знают, в чем может осуществляться счастье отдельной личности и целых народов, знают, в чем должно состоять высшее, гармоническое развитие человека и как оно достигается. Знают, какая наука и какое искусство более или менее полезны для известного субъекта. Мало того, как сложное вещество разложили душу человека на память, ум, чувства и т.д. и знают, сколько

какого упражнения для какой части нужно. — И это совсем не шутка, не парадокс, не ирония, а факт, в котором нельзя не убедиться человеку свободному, с целью поучения наблюдающему школы одну за другою, как я это делал, хотя бы в одной Германии, хотя бы в одном городе Франкфурте-на-Майне" [9. С. 49].

Толстой возвратился из-за границы с твердым убеждением, что знакомство с постановкой школьного дела в Европе не дало ему ничего положительного. Все увиденное там вызвало у него резкое неприятие. "Начиная учить детей в русской деревне, — писал он, — я не мог, не бывши набитым дураком, принять в основание ни немецко-протестантскую лютеранскую систему, ни классическую, ни иезуитскую, ни новейшую теоретическую систему воспитания". Но и отечественный опыт он также отвергал: "Нерусские теории были чужды, невозможны для русских учеников, несостоятельность их, на мой взгляд, была доказана для самих себя самими иностранцами; русская же система была, на мой взгляд, также невозможна для меня, как бы обучение детей игре на инструменте, которого уже не существует" [Там же. С. 51].

Да и могло ли быть иначе? Ведь доминантой педагогического мировоззрения Толстого были идеи "свободного воспитания", а на Западе он столкнулся с предельно жесткой регламентацией всех сторон школьной жизни, с педантичным дидактизмом, с оторванностью школьного образования от реальных потребностей и интересов детей. Ему казалось, что эти пороки организации и деятельности школы в Западной Европе выражены еще сильнее, чем в России.

Тем не менее Толстой на протяжении всей своей жизни не переставал интересоваться развитием зарубежной школы. С другой стороны, и западные педагоги неоднократно обращались к его идеям свободного воспитания. Показательно, что в 1902 г. Ясную Поляну посетила Джейн Адаме — видный американский педагог и общественный деятель. Она основала в Чикаго уникальное учебное заведение — так называемый селтльмент, открытый людям всех возрастов, проживающих в близлежащей общине. Содержание и формы обучения отличались гибкостью, большим разнообразием, ориентировались на непосредственные интересы и конкретные потребности слушателей. Толстой горячо одобрил это начинание, видя в нем попытку осуществления в педагогической практике своих гуманистических идей.

В 1860-е гг. на фоне интенсивного реформирования системы образования и появления в России нового важного фактора — широкого общественно-педагогического движения — вышел ряд интересных публикаций о зарубежном образовании, носивших сопоставительный характер. Только в одном журнале — "Педагогическом сборнике" — были опубликованы десятки содержательных работ. Среди них: Д.Н. Семенов

"Отчет о педагогическом путешествии по Германии и Швейцарии" (1866), Н.П. Померанцев "Немецкие и американские школы" (1868), Н.Х. Вессель "Училищные системы Пруссии, Австрии, Швейцарии и Франции" (1869) и другие. В последующие десятилетия число сочинений на эти сюжеты продолжало увеличиваться. Материалы о школах и университетах стран Запада систематически публиковались педагогическими журналами "Начальная школа", "Учитель", "Журнал для воспитания", "Журнал Министерства народного просвещения", а также общественно-политической периодикой. Например, библиографический указатель книг и статей по народному образованию только за один 1894 г. содержал 362 названия работ, посвященных зарубежной проблематике. Такого показателя не имела в то время, пожалуй, ни одна страна мира. В начале XX в. обширные материалы о зарубежной школе и педагогике регулярно публиковали журналы "Русская школа" и "Вестник воспитания". Особое внимание уделялось реформаторскому педагогическому движению. В журнале "Русская школа" эта проблематика освещалась в специальном разделе "Новейшие педагогические течения на Западе".

Появляются крупные монографические труды. В книгах П.Г. Мижуева "Образование во Франции" (1900), "Школа и общество в Америке" (1902), "Современная школа в Европе и Америке" (1912) и других содержатся интересные сравнительные характеристики школьных систем западных стран. Важно подчеркнуть, что Мижуев приближался к пониманию такой новой для того времени проблемы, как экономическая эффективность образования. Значительный вклад в изучение зарубежной педагогики внесла Е.Н. Янжул, непосредственно знакомившаяся со школами ряда западных стран. В 1896 г. она опубликовала в журнале "Вестник воспитания" серию статей под общим названием "Чем отличается американская школа от русской." В 1902 г. вышла ее книга "Американская школа. Очерки методов американской педагогики". В 1917 г. "Журнал Министерства народного просвещения" (№11—12) поместил на своих страницах ее обстоятельную работу "Сравнительный очерк систем школьного управления во Франции, Германии, Англии и Соединенных Штатах". Тщательное изучение американской школы и педагогики Е.Н. Янжул продолжала и в советское время. В 1925 г. выходит ее книга "Практика метода проектов в американских школах", в 1926 г. — "Научная организация труда в педагогике США" и "Американская школа нашего времени", в 1927 г. — "Новейшие течения в организации школьного дела в США".

Петербургские и московские издательства в начале XX в. систематически публиковали в переводе на русский язык труды известных западных педагогов — Г. Кершенштейнера, П. Наторпа, Д. Дьюи.

Для ист. при к. сравнительной педагогики несомненный интерес представлял имевшая в 1900 г. работа русского педагога П. Капниста, посвященная истории среднего образования в Германии. Главное внимание там уделяется роли классицизма в содержании гимназического образования. Но автор вышел за рамки рассмотрения мой конкретной темы и во вступительной главе хорошо показал важное значение изучения зарубежной школы и педагогики для развития отечественного образования. Он писал: "...В деле образования и воспитания как одной из сторон исторического развития человечества неизбежно существует связь и некоторого рода преемственность между всеми культурными странами, а потому и для нас, русских, несмотря на все наши национальные особенности, должно представлять вся весьма важным изучение развития хода просвещения у других народов и вместе с тем основательное ознакомление с организацией у них школьного дела, с деятельностью в этом отношении государства и с теми течениями общественного мнения, которые образовались по сему предмету у наших соседей. Но подобное изучение должно, по нашему мнению, поставять себе целью не безотчетное и слепое подражание, а должно дать нам, во-первых, возможность воспользоваться чужим опытом для проверки собственных наблюдений у себя дома, с целью научиться вернее различать то, что составляет в деле воспитания национальные особенности школы, от того, что, будучи общим достоянием всего цивилизованного мира, является необходимой основой всякой научной школы, где бы таковая ни существовала, и, во-вторых, изучение школьного вопроса в чужих краях должно избавить нас от необходимости повторять всю ту массу опытов и экспериментов, через которые уже прошли школы других стран и результаты которых уже давно известны" [10. С. 4—5]. Со времени опубликования работы Капниста прошло более ста лет, но по ясности и глубине понимания задач изучения зарубежного образования эти формулировки вполне соответствуют позиции современных педагогов-компаративистов.

Таким образом, на протяжении всего XIX и начала XX в. последовательно расширялась работа педагогов и деятелей просвещения стран Запада и России по сбору, классификации и первичному анализу фактических материалов о состоянии образования за рубежом своих государств. Однако авторы большинства работ занимались этой проблематикой как бы попутно, не считая ее основным видом своей деятельности.

2. Становление сравнительной педагогики как самостоятельной отрасли научного знания за рубежом и в России

Процесс обретения сравнительной педагогикой статуса самостоятельной отрасли научного знания начался в 1920-е гг.

В этот период стали создаваться первые международные и национальные научные и информационные учреждения, главными функциями которых являлись сбор, систематизация и обобщение фактов и явлений, отражающих развитие теории и практики образования в разных странах мира. Показательно, в частности, что на международных выставках появились национальные стенды, отражающие состояние культуры и просвещения.

В 1919 г. основана Международная ассоциация образования в Нью-Йорке, в 1923 г. — Международный институт при педагогическом колледже Колумбийского университета, в 1925 г. — Отдел зарубежной педагогики германского Центрального института воспитания. В 1922 г. Лига Наций учредила Международную комиссию по интеллектуальному сотрудничеству, в работе которой приняли участие крупные ученые и мыслители — А. Эйнштейн, М.С. Склодовска-Кюри, А. Бергсон. Главным условием сохранения мира на Земле они считали расширение образования. По инициативе Комиссии в 1926 г. решением Ассамблеи Лиги Наций был создан в Париже Международный институт интеллектуального сотрудничества, сыгравший определенную роль в развитии международных контактов в области образования.

Среди подобных учреждений наибольшее значение безусловно имело Международное бюро просвещения (МБП). Оно было основано в 1925 г. в Женеве по инициативе известного швейцарского педагога Э. Клапареда как частная ассоциация, но вскоре превратилось во влиятельную межправительственную организацию, что позволило существенно расширить масштабы ее деятельности. Длительное время руководителем МБП был выдающийся психолог Ж. Пиаже, а его заместителем — педагог-компаративист П. Россело, докторская диссертация которого называлась "Жюльен Парижский — отец сравнительной педагогики и предшественник Международного бюро просвещения".

МБП налаживало связь между научно-педагогическими учреждениями и ведомствами просвещения разных стран, организовывало международные педагогические конференции, зарубежные поездки педагогов и деятелей просвещения. Значительное место в работе МБП занимала издательская деятельность. Публиковалась разнообразная литература по вопросам образования и воспитания, в том числе и периодические издания: с 1927 г. — ежеквартальная "Педагогическая докумен-

тация и информация" и серия "Исследования и обзоры по сравнительной педагогике", с 1933 г. — "Международный ежегодник по образованию". Эту деятельность можно назвать "прикладной сравнительной педагогикой".

В годы Второй мировой войны международные педагогические связи нарушились, но после ее окончания они стали быстро восстанавливаться. Развернувшаяся с середины XX столетия научно-техническая революция обусловила интенсивное развитие процесса интернационализации разных сфер общественной жизни, включая и образование. Значительно расширилось международное сотрудничество в области просвещения. Складывалась и соответствующая институциональная база.

В 1946 г. была создана Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), для которой проблемы образования всегда являлись приоритетными. С этой влиятельнейшей организацией тесно сотрудничало Международное бюро просвещения, которое с 1969 г. официально стало составной частью ЮНЕСКО. Разнообразные материалы о состоянии образования в мире, сбор, систематизацию и публикацию которых осуществляют органы ЮНЕСКО, являются необходимой фактологической базой сравнительно-педагогических исследований.

В 1977 г. в издании ЮНЕСКО опубликована "Международная классификация в образовании"; сформулированные там принципы легли в основу международных ежегодников по образованию, выпускаемых и в настоящее время. Под эгидой ЮНЕСКО проводятся научные конференции и семинары, специально посвященные проблемам развития сравнительной педагогики, разработке принципов и методов сопоставления национальных законодательных актов, планов и реформ в сфере образования.

С 1950-х гг. в ряде стран функционируют крупные исследовательские центры сравнительной педагогики: Институт международных педагогических исследований во Франкфурте-на-Майне (ФРГ), Международный центр педагогических исследований в Севре (Франция), Институт сравнительной педагогики в Зальцбурге (Австрия) и др. В университетах США, Англии, Германии, Японии организованы кафедры сравнительной педагогики; их сотрудники совмещают исследовательскую работу с чтением лекций, проведением семинарских занятий, организацией рабочих совещаний компаративистов.

Возникли национальные общества сравнительной педагогики, объединяющие в масштабе отдельной страны и теоретиков, и педагогов-практиков, интересующихся проблемами развития образования в мире. Первое такое общество создано в 1956 г. в США. Оно ставило своей задачей способствовать расширению научных исследований, изданию

книг и периодики, развитию сотрудничества американских педагогов с их зарубежными коллегами, привлечению ученых других областей знания к участию в проведении сравнительно-педагогических исследований.

Аналогичные общества появились во многих странах Западной Европы, в Канаде, Японии, Индии, Южной Корее. Крупнейшим региональным объединением явилось созданное в 1961 г. Европейское общество сравнительной педагогики. В 1973 г. конституировалась Ассоциация сравнительной педагогики франкоязычных стран, куда вошли и представители ряда африканских государств. В 1974 г. был создан Всемирный совет обществ сравнительной педагогики, организующий представительные международные конгрессы; долгие годы его председателем являлся видный теоретик педагогической компаративистики Э. Кинг.

Программы и рекомендации научных центров, кафедр и ассоциаций сравнительной педагогики оказывают определенное воздействие на формирование образовательной политики в разных странах мира.

Начало систематической разработки методологических и теоретических проблем сравнительной педагогики относится к 1920—30-м гг. Именно тогда на научную арену вышли педагоги-теоретики, сделавшие эту проблематику основным предметом своих исследований — И. Кэндел, П. Монро, Г. Берей (США), Ф. Шнайдер, Ф. Хилькер (Германия), П. Россело (Швейцария) и другие. Некоторые их монографии были опубликованы лишь в 1950—60-е гг., но методологические принципы вырабатывались ими еще в довоенные годы.

Мировоззренческие ориентации этих ученых не были идентичными, но всех их в определенной степени сближала общая тенденция — стремление определить и охарактеризовать те факторы, которые оказывали первостепенное влияние на процессы развития образования, выявить сходство и различия в разных странах.

Автором крупных работ: "Исследования в области сравнительной педагогики" (1933), "Новая эра в образовании — сравнительное исследование" (1955), "Методология сравнительной педагогики" (1959) и др. — явился американский педагог-теоретик И. Кэндел. С 1925 по 1944 г. он был главным редактором "Международного ежегодника образования", издававшегося Колумбийским университетом. В своей работе 1933 г. Кэндел проанализировал в сопоставительном плане состояние образования в шести странах — США, Англии, Франции, Германии, Италии и СССР, называя их международными педагогическими лабораториями. Коренные проблемы образования в этих странах, писал Кэндел, во многом схожи, порой даже аналогичны, но методы их решения и достигнутые результаты в решающей степени зависят от экономических, социально-политических и культурных условий. В частности, Кэндел убедительно

показал корреляцию, существовавшую в то время между уровнем экономического развития и уровнем грамотности населения той или иной страны (см. [11]).

Методологические проблемы сравнительной педагогики обстоятельно разрабатывались германским профессором Ф. Шнайдером. Он читал курсы педагогики в ряде германских университетов, постоянно печатался в педагогической периодике, основал в Кельне "Международный педагогический журнал" и руководил им с 1931 по 1934 г.; впоследствии этот журнал стал выходить в Гамбурге под эгидой Института образования ЮНЕСКО. Наиболее значительные труды Шнайдера: "Движущие силы педагогики народов. Введение в сравнительную педагогику" (1947), "Концепции в сравнительной педагогике" (1955), "Европейское воспитание" (1959).

Шнайдер выделял 10 факторов, детерминирующих развитие образования: 1) национальный характер; 2) географическое положение страны; 3) культура; 4) наука и философия; 5) социальная и политическая стратификация; 6) экономика; 7) религия; 8) история; 9) зарубежные влияния; 10) внутренняя логика деятельности образовательных институтов. Эти факторы он делил на эндогенные, т.е. внутренне присущие образованию, и экзогенные, лежащие вне его сферы. Анализ соотношения и взаимодействия эндогенных и экзогенных факторов, полагал Шнайдер, позволяет выявить "параллелограмм сил", определяющих в конечном счете характер национальной системы образования, ее сходство и различия с системами других стран. В свою очередь, исторически сложившаяся в той или иной стране система образования играет существенную роль в формировании национального характера данного народа (см. [12]).

В послевоенные десятилетия на Западе сформировалось новое поколение педагогов-компаративистов. Одним из его видных представителей был профессор Лондонского университета Б.Холмс (1920—1993). В своих работах "Проблемы в образовании: сравнительный подход" (1965), "Сравнительная педагогика: некоторые вопросы метода" (1981) и других он формулирует и обосновывает проблемный принцип в сравнительно-педагогических исследованиях. По его утверждению, сопоставление систем образования разных стран — важный, но лишь первый этап работы компаративистов, носящий в значительной мере информационный характер. Наиболее эффективным является такой метод, когда на основе предшествующего изучения фактического материала исследователь выбирает несколько важных проблем и в ходе глубокого сопоставительного анализа показывает, как они решаются в разных странах. К таким проблемам относятся, в частности, демократизация среднего образования, соотношение между общим и профессиональным образованием, принципы подготовки учителей, педагогиче-

ские аспекты проблемы соотношения индивидуальной свободы и социальной ответственности. Результаты подобных исследований, подчеркивал Холмс, приобретают большое практическое значение, используются при составлении планов и прогнозов развития образования и при » создании новых педагогических технологий (см. [13]).

Франция в течение первых десятилетий XX в. отставала от крупных западных стран по развитию сравнительной педагогики. В этот период там не было таких значительных компаративистов, как, например, М. Сэдлер в Англии или Ф. Шнайдер в Германии. Работы по зарубежной проблематике публиковались, но большинство из них не выходило за рамки описания систем образования. В 1960-е гг. положение стало меняться. В Национальном институте педагогических исследований — главном научно-педагогическом центре страны — в 1962 г. был создан отдел сравнительной педагогики, давший определенный импульс развитию соответствующих исследований.

Видный французский компаративист этого периода — профессор Сорбонны М. Дебесс. Под редакцией Дебесса и Г. Миаларе в 1972 г. вышла крупная монография "Сравнительная педагогика" (третий том многотомного издания "Педагогические науки"), в которой наряду с французами участвовали ряд зарубежных авторов. В этой книге Дебесс подробно изложил свою концепцию. Во его мнению, первостепенное значение в сопоставительных исследованиях должен иметь исторический подход; при рассмотрении любой современной проблемы необходимо обращение к ее корням, уходящим в далекое прошлое. Поэтому сравнительную педагогику можно считать частью истории педагогики и эта посылка должна лежать в основе как исследований, так и учебных курсов по сравнительной педагогике.

Значительным явлением во французской педагогической литературе стала книга А. Векслиара "Сравнительная педагогика. Методы и проблемы" (1967) [14]. В ней содержится обстоятельный исторический очерк развития сравнительной педагогики, рассмотрены ее методологические посылки, а затем, опираясь на материал ряда крупных стран, включая и СССР, автор в сопоставительном плане подробно анализирует две проблемы: 1) демократизацию образования; 2) теорию и практику планирования и прогнозирования в сфере образования.

Педагогическая компаративистика в ФРГ в 1960—80-е гг. наибольшее внимание уделяла теории и практике образования в ГДР, странах Восточной Европы и Советском Союзе. Для разработки этой проблематики были созданы специальные центры и лаборатории; она занимала наибольшее место в исследованиях, проводимых на кафедрах сравнительной педагогики крупнейших западногерманских университетов; ей посвящены многочисленные книги и статьи. Видные предста-

ители этого направления исследований — О. Анвайлер, В. Миттер. (особенно большой вклад в развитие педагогической советологии внес Л. Фрезе, проведший детство и юность в Советском Союзе. Концепция его книги "Идейно-исторические движущие силы русской и советской педагогики" (1956) легла в основу ряда советологических исследований западногерманских педагогов. Долгие годы Фрезе возглавлял кафедру сравнительной педагогики Марбургского университета. Именно там в середине 1960-х гг. была основана получившая международную известность лаборатория по изучению биографии и педагогического наследия А.С. Макаренко. Результатом ее работ стало издание многотомного собрания сочинений Макаренко, до сих пор остающегося самым полным в мире.

Сравнительная педагогика получила значительное развитие и в ГДР. В 1957 г. при Центральном институте педагогики был создан отдел сравнительной педагогики, преобразованный позднее в Институт школы и педагогики за рубежом в составе Академии педагогических наук ГДР. Регулярно издавался журнал "Сравнительная педагогика", публиковавший теоретические статьи и большой фактический материал о проблемах развития образования в мире.

Среди восточноевропейских стран по масштабам развития сравнительной педагогики лидировала Польша. Методологические проблемы этой отрасли научного знания разрабатывали основоположник польской сравнительной педагогики Б. Наврочинский, а также Б. Суходольский, Т. Вилех, Т. Пенхерский. В их работах определяются предмет, задачи и функции сравнительной педагогики, характеризуется специфика связи между нею и государственной образовательной политикой, разрабатываются методические вопросы сопоставительных исследований.

В Китае революция 1911 г., свергнувшая монархию, открыла этап интенсивного реформирования образования, что значительно повысило внимание к зарубежному педагогическому опыту. Прежняя замкнутость и самоизоляция страны уходили в прошлое. Китайские педагоги посещали США, европейские государства, Японию. Наибольший интерес вызывала американская школа. Система образования, сложившаяся в Китае в тот период, носила явный отпечаток американского влияния. Этому способствовали поездки в Китай крупных американских педагогов Д. Дьюи, П. Монро, Е. Паркхерст, У. Килпатрика, выступавших в роли экспертов, советников, лекторов.

После создания Китайской Народной Республики (1949) началось тщательное изучение теории и практики советской педагогики. В годы "культурной революции" (1966—1976) изучение зарубежного педагогического опыта полностью прекратилось, но с конца 1970-х гг. оно возобновилось и приняло широкие масштабы. В Центральном институте

педагогических исследований был создан сектор сравнительной педагогики, возникла Ассоциация сравнительной педагогики, функционирует межвузовский центр по изучению зарубежной педагогики. Издаются журнал "Зарубежная педагогика" и монографические труды, на— пример, "Перспективы развития образования в мире" (1983), "Тенденции развития образования в мире" (1986). 12-й том Китайской педагогической энциклопедии (1992) целиком посвящен сравнительной педагогике.

В нашей стране в 1920-е гг., когда шел интенсивный процесс создания принципиально новой системы образования, изучению зарубежного педагогического опыта уделялось большое внимание. Несмотря на тяжелое экономическое положение молодого советского государства, власти изыскивали средства для заграничных командировок педагогов и деятелей просвещения с целью их ознакомления с новыми концепциями и реальными изменениями в сфере образования. Предпринимались попытки внедрить некоторые западные дидактические новации в практику советской школы. Не всегда эти попытки оказывались плодотворными, но они отражали стремление использовать зарубежный опыт для преодоления абстрактно-схоластического характера обучения и для активизации учебного процесса в нашей школе.

В педагогической литературе того периода зарубежная проблематика была представлена весьма широко: по данным педагогической библиографии, с 1924 по 1930 г. насчитывались более 800 соответствующих публикаций. Кроме значительного числа работ о теории и практике образования в крупных европейских государствах, публиковались статьи, освещавшие те или иные вопросы образования в Австрии, Бельгии, Болгарии, Венгрии, Голландии, Дании, Польше, Румынии, Швейцарии, Швеции, а также в странах Востока — в Японии, Китае, Турции, Персии, Афганистане. Наибольший же интерес вызывала американская школа, поскольку она объективно играла роль главной педагогической лаборатории Запада, где методом проб и ошибок создавались и проходили проверку жизнью новые концепции школы, предусматривающие серьезные изменения ее структуры, содержания и методов обучения. Советский педагог М.С. Бернштейн, посетивший в конце 1920-х гг. США, писал: "Именно американская педагогика представляет для нас наибольший интерес и значение. Сравнительная молодость этой богатейшей страны, предприимчивость ее руководящих групп населения... а главное— ее громадные материальные ресурсы и возможности создают чрезвычайно благоприятные предпосылки для целого

ряда педагогических экспериментов и мероприятий, представляющих большой теоретический и практический интерес как с точки зрения положительного использования их результатов, так и с точки зрения избежания нередко вскрываемых в этих экспериментах принципиальных и методологических, а порой и практических ошибок" [15. С. 4].

Школе и педагогике США были посвящены вышедшие в 1920-е гг. эдержательные работы Е. Янжул, Н. Ильина, Е. Гуро, И. Свадковско-э, Б. Комаровского, М. Штейнгауз. В их работах использовались в той ■иш иной мере уже сложившиеся к тому времени неперенные идеологические инвективы, но вместе с тем эти авторы обстоятельно характеризовали организацию учебного процесса в американской школе, поиски путей его обновления, интересные попытки решения проблемы "школа и мир труда".

Анализируя зарубежный педагогический опыт, исследователи нередко сопоставляли состояние образования в разных странах и постоянно обращались к отечественным проблемам, имея целью установить, что может быть использовано в советской школе с учетом специфики : организации и стоящих перед ней социальных задач. Таким образом, тот период в нашей стране фактически шел процесс становления и азвития сравнительной педагогики, хотя сам этот термин и не упот-эблялся.

Но вскоре поступательное развитие этого направления исследовательской работы оказалось на много лет прерванным.

На рубеже 1920—30-х гг. в стране наступил новый этап в ужесточении политического режима и идеологического климата. Усиливалась нетерпимость властей к малейшему проявлению инакомыслия, беспредельная идеологизация захватывала буквально все сферы общественной жизни и все новые области научного знания. В педагогической науке ситуация обострилась до крайности. Полемика подчас принимала характер взаимных политических обвинений, а то и прямых доносов. За ними вскоре следовали репрессии. Их жертвами стали сотни педагогов, психологов, деятелей просвещения. По злой иронии судьбы среди них оказывались и те, кто еще недавно сами активно участвовали в "проработочных" кампаниях. Именно в эти годы сформировался и на долгое время стал непререкаемым постулат, согласно которому наша страна — авангард и светоч всего человечества; соответственно, советская система образования объявлялась единственно прогрессивной, на принципы которой будет ориентироваться весь мир после победы социализма в глобальном масштабе. Естественно, что такие установки не способствовали развитию объективного изучения международного педагогического опыта, а, напротив, ориентировали на пренебрежительное и негативное отношение к нему.

Известные постановления ЦК ВКП(б) о школе, принятые в 1930-е гг., на многие годы определили новый курс школьной политики, ее изменившиеся приоритеты. Значение этих постановлений можно оценивать по-разному. Несомненно, однако, что новая политика утверждала жесткий авторитаризм, административное единообразие, ограничение демократических начал в деятельности школы, а категорическое осуждение "методического прожектерства" существенно сужало возможности педагогических экспериментов, поисков новых путей повышения эффективности учебного процесса, включая и обращение к зарубежному опыту.

Яркой иллюстрацией того, как конкретно происходила эта трансформация, могут служить резкие изменения в оценках советскими педагогами творчества Д. Дьюи, которому в нашей литературе уделялось значительно большее внимание, чем любому другому современному западному педагогу.

Концепция Дьюи рассмотрена в главе IV настоящей книги. Здесь отметим лишь, что выдающийся американский педагог сосредоточил свое внимание на таких актуальных проблемах, как связь школы с жизнью, соответствие школьного образования интересам и органическим потребностям ребенка, активизация учебного процесса, новые методы обучения и воспитания.

Вполне закономерно поэтому, что дух новаторства, присущий концепции Дьюи, высоко оценивался советской педагогической общественностью в 1920-е гг., отмеченные попытками коренного обновления содержания, форм и методов учебно-воспитательной деятельности школы. И хотя все авторы заявляли в почти одинаковых выражениях, что мировоззренческие позиции и социальные идеалы Дьюи им глубоко чужды, они тем не менее отмечали его большие заслуги в развитии педагогической науки, глубокое внимание к особенностям психологии ребенка, энергичную борьбу против отживших традиций. Советский педагог Б.Б. Комаровский в обстоятельных трудах, специально посвященных анализу воззрений Дьюи, подчеркивал международное значение его философского и педагогического творчества: "Педагогика Дьюи несомненно является наиболее передовой из всех других теорий. Изучение Дьюи во многом способствует пониманию основных методологических споров современной педагогики" [16. С. 9]. М.С. Бернштейн называл Дьюи лучшим американским педагогом, "лучшим из лучших американцев".

Не следует думать, что такие оценки принадлежали лишь отдельным педагогам, увлеченным оригинальной концепцией Дьюи. Ряд его идей и рекомендаций активно поддерживались в тот период руководящими деятелями просвещения нашей страны. Н.К. Крупская

неоднократно положительно отзывалась о дидактической концепции Дьюи, особенно выделяя те ее положения, которые были направлены на развитие новых форм и методов учебной работы и на повышение роли трудового обучения школьников. А.В. Луначарский называл Дьюи "одним из крупнейших педагогов нашего столетия" и утверждал, что его деятельность способствует борьбе против абстрактно-схоластической практики традиционной школы (см. [17. С. 470]). Основанные на идеях Дьюи западные дидактические новации — метод проектов, дальтон-план — в 1920-е гг. внедрялись в практику работы многих советских школ.

В свою очередь Дьюи с большим вниманием и доброжелательностью следил за развитием образования в нашей стране. В 1928 г. он посетил Советский Союз, а затем выпустил книгу о своих впечатлениях, в которой отметил большие успехи в распространении просвещения, огромную тягу народа к овладению культурой, дал высокую оценку деятельности опытной школы С.Т. Шацкого (см. [18]). В советской прессе эта книга Дьюи вызвала благожелательные отклики. Так, в журнале "На путях к новой школе" (1929, № 12) отмечалось, что Дьюи "старается дать своим соотечественникам не столько добросовестную и детальную информацию, сколько общее впечатление, живое лицо советской России и советской педагогики... И надо сказать, — делает это настолько талантливо, что каждому из нас не худо было бы прочесть эту книжку".

Но это были последние позитивные оценки взглядов и деятельности Дьюи на страницах советской печати. С начала 1930-х гг. оценки кардинально изменились. Теперь на первое место выступает резкая критика и настойчиво проводится мысль об абсолютной несовместимости взглядов Дьюи и советских педагогов. Показательно, что такие резкие перемены в отношении к Дьюи могли содержаться в работах одного и того же автора, относящихся к 1920—30-м гг.

Примером могут служить работы видного советского педагога А.П. Пинкевича. В его статье о Дьюи, помещенной в Педагогической энциклопедии 1927 г., превалировали положительные характеристики: "По-видимому, независимо от Маркса и от марксизма вообще Дьюи выдвигает идею производительного труда в школе... Поскольку речь у Дьюи идет о необходимости связать науку с практикой, с жизнью, с производством, постольку мы найдем у него ряд мыслей, к которым следует лишь полностью присоединиться... Перед нами талантливый мыслитель-педагог, понявший схоластику старой школы, смело потребовавший внимания к развитию ребенка, заявивший о необходимости связи науки с современной жизнью" [19. С. 422]. Совершенно иначе расставлены акценты в другой энциклопедической статье А.П. Пинке-

вича, опубликованной в 1935 г.: «Как педагог Дьюи известен своими выступлениями в пользу производительного труда в школе и активных методов обучения. Ни то, ни другое не имеет, однако, ничего общего с постановкой этих проблем в советской школе; труд у него не является» политехническим в нашем понимании слова, а понимание активности (в полном согласии с его философскими взглядами) привело Дьюи к "методу проектов", сыгравшему отрицательную роль в советской школе» [20. С. 140].

Как отнестись к такой метаморфозе? Сейчас легко морализировать и упрекать авторов подобных статей в научной беспринципности. Но неправомерно предъявлять им претензии с позиций сегодняшнего дня. Современный читатель должен учитывать, под каким идеологическим и административным прессингом жили и работали в то время представители всех отраслей общественнознания, включая и педагогов-теоретиков. Они оказывались вынужденными немедленно и активно включаться в очередную идеологическую кампанию, полностью, без какой-либо тени сомнения подтверждать абсолютную правоту любого партийно-государственного решения. Нельзя было не только выразить несогласие, но и отмолчаться. В таких условиях оценки идей Дьюи становились все более негативными, причем ему теперь вменялось в вину именно то, что прежде объявлялось его главной заслугой. Сыграли свою роль и определенные политические факторы, о которых будет сказано ниже.

В 1940-х—начале 1950-х гг. на фоне шумных идеологических кампаний и ожесточенной борьбы против "космополитизма" и "низкопоклонства" перед Западом критика педагогики и школьной политики капиталистических стран достигла "точки кипения". Обращение советских педагогов к этой проблематике преследовало, как правило, не научные, а пропагандистские цели. О выявлении каких-либо позитивных аспектов западного опыта теперь не было и речи; место собственно педагогического анализа занимали резкие политико-идеологические обвинения.

О пафосе и направленности таких работ можно судить уже по их названиям. Вот названия ряда книг, вышедших в одном только 1952 г.: "Школа США на службе империалистической реакции", "Теория и практика воспитания в США на службе империалистической реакции", "Педагогика Дьюи на службе современной американской реакции". А наряду с этими книгами — десятки статей с аналогичными заголовками. Некоторые из них выглядели поистине анекдотично, например, "Критика реакционных буржуазных теорий воспитания и обучения глухонемых детей". Главной мишенью были школа и педагогика США, но под огонь попадали и педагоги других стран. В 1952 г. в возрасте 82 лет

умерла М. Монтессори — всемирно почитаемый итальянский педагог, создательница глубоко гуманистической концепции дошкольного воспитания. И именно в этом году журнал "Дошкольное воспитание" помещает статью под названием "Монтессори на службе американско-английского империализма".

Положение стало постепенно меняться в 1960-е гг. Расширялась работа по изучению зарубежной проблематики.

Созданный в 1957 г. в Институте теории и истории педагогики АПН СССР сектор (позднее он стал называться лабораторией) современной школы и педагогики за рубежом начал переходить от преимущественно информационной работы к исследованиям аналитического характера и стал ведущим центром по изучению современной теории и практики образования за рубежом. Разрабатывались широкие комплексные темы ("Системы образования в зарубежных странах", "Теория и практика трудового обучения за рубежом", "Организация и основные направления педагогических исследований в капиталистических странах" и др.). Их содержание нашло отражение в большом числе разнообразных публикаций. Усилиями лаборатории был создан и до 1974 г. регулярно выходил в свет реферативный журнал "Народное образование и педагогика за рубежом". Всего вышли 30 номеров; в каждом из них содержались написанные сотрудниками лаборатории рецензии и рефераты новейших зарубежных книг и статей. Журнал способствовал ознакомлению нашей педагогической общественности с состоянием и актуальными проблемами теории и практики образования и воспитания в зарубежных странах. Под руководством ведущих сотрудников лаборатории был подготовлен ряд диссертаций по соответствующей проблематике.

В 1966 г. в Московском государственном педагогическом институте была создана лаборатория сравнительной педагогики. Она подготовила несколько сборников статей, а в 1977 г. — учебное пособие по сравнительной педагогике (авторы — М.С. Соколова, Е.Н. Кузьмина, М.Л. Родионов). Значительное развитие получило сотрудничество советских педагогов-компаративистов со специалистами из ГДР, Польши, Венгрии, Чехословакии, Болгарии.

В 1970—80-е гг. вышли в свет посвященные зарубежной проблематике обстоятельные монографии В.П. Борисенкова, Б.Л. Вульфсона, А.Н. Джурина, В.П. Лапчинской, З.А. Мальковой, И.Б. Марцинковского, Н.Д. Никандрова, В.Я. Пилиповского, О.И. Салимовой, С.А. Таняна, Л.Д. Филипповой, Т.Ф. Яркой. Интересный свежий материал содержался в сборниках научных трудов и в журнальных статьях. В работах этого периода влияние идеологических догм еще не было преодолено: подчеркивалась противоположность систем образования в капи-

талистических и социалистических странах; такое черно-белое изображение было далеко от реальности. Односторонне освещалось развитие школы и педагогики зарубежных социалистических стран: наши работы носили по большей части юбилейный характер, повествовали главным образом о достижениях, не показывали трудности и противоречия.

Тем не менее нельзя не заметить существенных изменений: если в 1930—50-е гг. буквально во всех советских работах образование на Западе выступало преимущественно как объект резкой критики политико-идеологического характера при явном дефиците содержательной информации, то затем в разных трудах по зарубежной педагогике соотношение между идеологическими формулами и собственно педагогическим анализом стало в значительной мере определяться индивидуальным почерком автора. В ряде работ использование ритуальных идеологических клише фактически было прикрытием, за которым скрывалось стремление познакомить читателей с реальным состоянием образования "за бугром", дать им возможность более или менее непредвзято сопоставить отечественные и зарубежные проблемы и поиски их решений.

На рубеже 1980—90-х гг. в российском общественном сознании, включая и сравнительную педагогику, сложилась принципиально новая ситуация, позволяющая уйти от конфронтационной риторики и априорной идеологической заданностиTM. В работах этого периода расширился диапазон исследуемых проблем: выявлялись основные направления школьных реформ в развитых и развивающихся странах, изучались процессы модернизации содержания и методов обучения, ставился вопрос о соотношении глобальных тенденций и национальной специфики в развитии образования, характеризовались различные течения зарубежной педагогической мысли, освещалась деятельность международных организаций по координации процессов развития образования в региональном и глобальном масштабах. Появились учебные пособия по сравнительной педагогике для университетов, педагогических институтов и учреждений системы повышения квалификации работников народного образования (см. [21]). Все это должно способствовать тому, чтобы в современной системе педагогического образования сравнительная педагогика заняла то место, которое определяется ее научно-педагогическим, общекультурным и практическим значением.

3. Педагогическая компаративистика российского зарубежья (1920—30-е гг.)

В 1920—30-е гг. существовало течение российской педагогики, развивавшееся за пределами нашей страны.

Октябрьская революция 1917 г. и последовавшая за ней кровопролитная Гражданская война, коренное изменение общественного строя и

политического режима в России — все это вызвало исход из страны более двух миллионов ее граждан. Среди них оказались видные деятели культуры, науки, просвещения. Затем их число увеличилось вследствие насильственной высылки по политическим и идеологическим причинам сотен философов, социологов, историков, педагогов. "Осенью 1922 года, — свидетельствовал писатель-эмигрант М.А. Осор-гин, — два немецких парохода привезли в Германию единственный товар, который нынешнее русское правительство поставляет Европе обильно и бесплатно: хранителей культурных заветов России" [22]. Для них это стало огромной личной трагедией. "Кто пил горькую чашу изгнания, — писал известный философ Г.П. Федотов, — и жил предчувствием, что долгие годы — быть может, целая жизнь — отделяет его от России, тот знает острее всякого другого, что значит тоска по родине" [23. С. 262].

Но оказавшиеся на чужбине деятели русской культуры не отдали себя во власть эмигрантских комплексов, не превратились в маргиналов. Для многих из них эмигрантский период оказался временем расцвета творческих сил. Они заняли видное место в духовной и научной жизни Европы. В их лице русская научная и общественная мысль предстала перед Западом в своей многогранности, глубине, в диалектическом сочетании яркого национального своеобразия и лучших традиций мировой науки и культуры.

В этот контекст вписывается и педагогика российского зарубежья. В последние годы она привлекает большое внимание отечественных исследователей. Опубликованы содержательные работы, освещающие разные стороны деятельности русских педагогов, оказавшихся в эмиграции.

Одним из важных направлений деятельности педагогов российского зарубежья являлась педагогическая компаративистика — изучение теории и практики образования в разных странах, сопоставительный анализ деятельности образовательных институтов, организационных и дидактических инноваций. Это направление исследований продолжало традицию передовой дореволюционной российской педагогики, живо интересовавшейся зарубежным опытом. На чужбине изучение международного педагогического опыта не только не отошло на задний план, а, напротив, приобрело особую актуальность и практическую значимость.

От Парижа и Берлина до Харбина, Мельбурна и Нью-Йорка растянулся пояс русской эмиграции. Значительную ее часть составляли дети и юношество. Они были вырваны из привычных условий существования, повидали ужасы Гражданской войны, разорение семейных очагов, смерть близких, а затем оказались в инородной социальной и этнокуль-

турной среде. Их надо было каким-то образом готовить к реальной жизни вне отечества, приобщать к культуре и быту стран проживания, но одновременно противостоять опасности утраты национальных корней и самой памяти о своей родине — России.

»

Все это ставило сложнейшие задачи перед сотнями эмигрантских школ, возникших в местах концентрации российской диаспоры. На какой основе следует строить их деятельность? Какими принципами должны руководствоваться составители учебных планов и программ? Что можно сохранить из дореволюционного педагогического наследства, а что является неприемлемым? Вместе с тем следует учитывать и другой аспект этой проблемы. Ведь многие педагоги-эмигранты, особенно в 1920-е гг., рассматривали свое пребывание на чужбине как временное и не теряли надежды на скорое возвращение в Россию. И хотя для большинства из них эти надежды оказались иллюзорными, они в значительной мере определяли характер педагогических поисков; имелись в виду не только непосредственные нужды эмигрантских школ, но и перспективы развития образования в будущей России.

Статьи и очерки о зарубежном образовании публиковались в разных изданиях российской эмиграции. Эта проблематика наиболее полно представлена на страницах журнала "Русская школа за рубежом" (РШЗР), выходившего в Праге в 1923—1929 гг. и весьма репрезентативно отражавшего настроение эмигрантской педагогической общности. Открывая первый номер журнала, его редакция в обращении к читателям писала: "Русские школы разбросаны чуть ли не по всем пяти континентам. Они работают в чуждой им обстановке, в атмосфере иных педагогических веяний. Мы убеждены, что большинство русских зарубежных педагогов не только не чуждается иностранного школьного опыта, но жадно ищет случая познакомиться с ним и использовать все, что в нем имеется ценного" [24. С. 1].

За время существования журнала "Русская школа за рубежом" на его страницах были опубликованы более 40 статей, освещавших зарубежный педагогический опыт. Упомянем для примера несколько статей: А. Жегулина "Метод Декроли в школах Бельгии"¹ (1923, кн. 2—3); "Новейшие течения в европейской педагогике" (1924, кн. 8); М. Парманин "Средняя школа во Франции" (1926, кн. 19); Н. Деддингтон-Эртель "Религиозное воспитание в Англии" (1924, кн. 10—11); К. Памфилова "Иллюстрации к реформе Джентиле" (1926, кн. 19); Н. Траунбергер "Система народного образования в Голландии" (1926, кн. 21—22); Д. М. Сокольников "Организация школы в Польше" (1927—1928, кн. 25). Эмигранты, обосновавшиеся в Харбине — важном центре российской диаспоры, знакомили читателей с состоянием образования в Японии и Китае (И. Серышев "Основы японской системы образования". Харбин,

1923; М. Ершни "Имша и умственные движения в современном Китае". Харбин, 19

Упомянуты **работы**, список которых мог бы быть продолжен, иллюстрируют **многообразие** стран, привлекавших внимание педагогов-эмигрантов. **Работы** содержали новейший материал, относящийся к организации и **деятельности** школ той или иной страны. Но большинство из них носили ПО преимуществу информационный характер; удельный вес теоретический о анализа и научных сопоставлений был там невелик.

Значительно более высоким теоретическим уровнем характеризуются сцишительно-педагогические исследования двух видных представителей российского педагогического зарубежья — СИ. Гессена и Н.А. Ганца

Сергей Иосифович Гессен с 1914 г. был приват-доцентом Петроградского университета, затем профессором Томского университета, а в 1921 г. нелегально эмигрировал. Объясняя мотивы отъезда, он писал: "Мне казалось, что в условиях все более прикрывающейся диктатуры я не смогу открыто высказывать своей точки зрения на марксизм, социализм, правовое государство, цели воспитания и реформу школьной системы. А так как не смогу и затаить своих мыслей на эти темы, то неминуемо попаду в конфликт с правительством, что в лучшем случае окончится удалением меня из университета" [25. С. 745]. В эмиграции Гессен жил сначала в Германии, затем в Чехословакии, а с 1936 г. — в Польше и активно участвовал в общественно-педагогической и научной жизни этих стран.

В центре внимания Гессена находился широкий спектр философских проблем, исследуя которые он исходил из интересов развития русской философской мысли и ее международного влияния. "Мы глубоко верим, — писал он, — в будущее русской философии, а также в то, что основанное на безусловном усвоении западного наследства философское творчество наше неизбежно вберет в себя имеющиеся у нас своеобразные и сильные культурные мотивы... и тем самым бесконечно обогатит мировую философскую традицию" [Там же. С. 719].

Однако европейскую известность Гессен приобрел главным образом как теоретик педагогики, осуществлявший связь своих философских воззрений с разработкой теоретико-методологических проблем воспитания и образования. Эта установка нашла отражение и в его сравнительно-педагогических исследованиях. Считая педагогику прикладной философией, Гессен сопоставлял концепции ряда крупных педагогов прошлого и настоящего, учитывая прежде всего их философские взгляды. Именно в таком ключе рассматривались им педагогические идеи Платона и Канта, Руссо и Толстого, Фребеля и Монтессори, Наторпа, Дьюи и Кершенштейнера.

Вместе с тем Гессен не абсолютизировал значение философской ориентации в педагогическом анализе. Сопоставляя системы образования различных стран, он показывал их непосредственную связь с особенностями государственного строя и правовой системы, подчеркивал, что формирование свободной и ответственной личности может быть подлинно эффективным только в рамках правового государства как важнейшего условия исторического прогресса. Такой подход был реализован в содержательных сравнительно-педагогических исследованиях. В 1928 г. на немецком языке опубликована (а в 1966 г. переиздана) работа Гессена, содержащая сопоставительный анализ законодательства в области образования десяти стран: США, Англии, Франции, Италии, Бельгии, Голландии, Норвегии, Чехословакии, Швейцарии и СССР [26]. В 1934 г. в Риге вышла его книга "Государство и школа во Франции и Англии", показывающая, как специфика государственного строя этих двух стран определила особенности их школьных систем. В то же время Гессен подчеркивал и обратную связь: "Понять систему образования данного общества — значит понять строй его жизни".

Сравнительно-педагогические работы Гессена представляют несомненный интерес, но все же эта проблематика не составляла главного направления его разносторонней научной деятельности.

Из всех российских педагогов-эмигрантов самым крупным компаративистом безусловно являлся Николай Адольфович Ганц (Ханс, Хэнс). Именно вопросы сравнительной педагогики находились в центре его научной и преподавательской деятельности. В этой области он стал ученым европейского масштаба.

Ганц провел детские годы в Одессе, окончил там гимназию, затем учился в Новороссийском университете и в университетах Вены и Лондона, а в 1918—1919 гг. служил в одесском городском управлении народного образования. Первые годы эмиграции провел в Праге, сотрудничал в журнале "Русская школа за рубежом", затем переехал в Англию, где с течением времени вошел в состав английской педагогической элиты, преподавал в Лондонском королевском колледже, с 1957 г. был одним из руководителей "Ежегодника образования", читал лекции по сравнительной педагогике в США, Германии, Дании. Его научная деятельность длилась более 40 лет, до середины 1960-х гг.

Ганцу принадлежат более 300 публикаций, в том числе несколько крупных монографий, в которых нашла освещение разработка ряда теоретических и методологических проблем сравнительной педагогики.

В 1929 г. в Лондоне вышло первое издание его книги "Принципы образовательной политики", где на основе фактического материала нескольких стран в сопоставительном плане анализировались важнейшие социально-экономические факторы и проблемы развития образования:

школа и государство, школа и церковь, школа и экономика, национальные меньшинства в учебных заведениях, финансовое обеспечение образования (см. [27]). Во втором издании книги (1933) были добавлены еще две проблемы — образование взрослых и профессиональное обучение. Фундаментальная монография Ганца "Сравнительная педагогика: исследование образовательных факторов и традиций" вышла в свет в 1949 г. и переиздавалась в 1958 и 1961 гг. (см. [28]). Первая часть книги носит теоретико-методологический характер, а во второй содержатся обстоятельные очерки систем образования четырех стран — США, Великобритании, Франции и СССР.

Ганц выделял три группы факторов, оказывающих наибольшее влияние на развитие образования. К первой группе он относил расу, язык, природные условия, экономику, ко второй — религию, к третьей — светские идеологии (гуманизм, социализм, национализм); именно под влиянием этих факторов, полагал он, формируется национальный характер. Особое внимание Ганц уделял расовым и национальным проблемам и считал, что "изучение реальных или воображаемых расовых различий и определение степени их влияния на национальные системы просвещения составляет одну из главных задач сравнительной педагогики" [Там же]. В таком контексте он подробно характеризовал специфические черты системы народного образования в Бельгии, связанные с наличием в стране двух языковых общин — валлонов и фламандцев, отношения между которыми были далеко не простыми. Обращаясь к религиозному фактору, Ганц выявлял результаты влияния на организацию и содержание образования лютеранства и кальвинизма в тех странах, где они преобладали.

Ганц, пожалуй, первым из западных педагогов-компаративистов попытался провести обстоятельный сопоставительный анализ образовательной политики европейских государств в своих колониальных владениях, в частности, показать конкретные различия в подходе к соответствующей проблематике французской и английской колониальной администрации в Африке. Французы, писал он, игнорируют традиционную культуру африканских народов и строят систему образования в своих колониях по образцу начальных школ метрополии, англичане же исходят из того, что образование должно быть адаптировано к традициям и менталитету местного населения; Ганц, однако, признавал, что на этом пути пока сделаны лишь первые шаги.

Для Ганца крайне важным был исторический подход при изучении проблем образования. Поэтому он подчеркивал значительное сходство истории педагогики и сравнительной педагогики. Различие же, по его мнению, состояло в том, что история педагогики имеет прежде всего общекультурное значение, тогда как сравнительная педагогика в значи-

тельно большей степени ориентирована на конкретное решение практических задач развития образования.

Характеризуя в сравнительном плане состояние образования в разных странах, Ганц часто обращался к анализу статистических данных? считая их одним из важнейших источников педагогической компаративистики. Это был период, когда только начался регулярный выпуск национальных и международных статистических изданий, содержащих количественные параметры развития образования. Ганц указывал на серьезные трудности, которые встают перед исследователями, поскольку многие показатели национальных статистик образования нередко оказываются несопоставимыми, да и сами статистические данные далеко не всегда достоверны. "Каждая страна, — писал он, — использует собственную терминологию, связанную с национальной историей, создает собственную классификацию, собственные методы сопоставления количественных данных, собственный порядок составления статистических таблиц. В некоторых случаях статистика обнаруживает конъюнктурный характер и служит пропагандистским целям" [Там же]. Эти предупреждения, высказанные много десятилетий назад, и сегодня полностью сохраняют свою актуальность.

Наряду с разработкой теоретико-методологических проблем сравнительной педагогики Ганц тщательно анализировал реальные процессы развития образования в разных странах, стремился выявить и сопоставить как общие тенденции, так и национальную специфику. Но о каких бы странах ни шла речь, Ганц никогда не упускал из виду проблемы и задачи российской школы. Это определяло и структуру, и содержание многих его работ. Отправной точкой становилась та или иная актуальная проблема отечественного образования, а ее анализ строился на сопоставлении с соответствующим зарубежным опытом. Приведем несколько примеров.

В статье "Единая школа" (1923) Ганц писал, что важнейшая проблема развития образования в послереволюционной России — единая школа: "Известно, что Советское правительство провело в жизнь систему единой школы, ставшей в настоящее время лозунгом всех реформаторов. Для того чтобы правильно оценить эту реформу и выявить допущенные ошибки, необходимо рассмотреть развитие идеи единой школы и проанализировать международный опыт ее реализации".

Подробно рассмотрев, как идея единой школы осуществляется в США, Германии, Швейцарии, Норвегии и Японии, Ганц обращается к России и вслед за содержательным историческим очерком анализирует постановления советского правительства о школе. Отмечая известные успехи, он указывает на недостатки, обнаружившиеся при сопоставлении с иностранным опытом. По его мнению, они заключались в том,

что, во-первых, был установлен слишком короткий срок обучения в средней школе — 9 лет, а, во-вторых, в старших классах не предусматривалась фурация. "Результатом реформы, — писал Ганц, — явилось равнение по начальным школам, что, очевидно, произошло не без умысла законодателей, из ложно понятого демократизма" [29. С. 59]. Опираясь на опыт ряда стран, Ганц предлагал свой вариант школьной системы для Советской России. После окончания общей для всех детей пятилетней начальной школы перед учащимися открываются два пути: либо четырехлетняя профтехшкола, либо общеобразовательная шестилетняя школа, в старших классах которой образуются классические, реальные и коммерческие отделения. Заметим, что примерно по аналогичной схеме строились в 1920-е гг. школьные системы многих европейских стран.

Ганц живо откликался на новые явления в теории и практике образования в разных странах, характеризовал интенсивные поиски путей улучшения деятельности школы. «В последние годы, — писал Ганц в статье "Дальтон-план" (1923), — не только в Англии и в Америке, но и на континенте Европы чрезвычайно часто стали употреблять выражения "новая школа", "новое образование", "новая эра в народном образовании" и т.д. Действительно, если мы присмотримся не только к теории, но и к практике народного образования в передовых странах, мы заметим большой сдвиг по сравнению с концом XIX в. Школьная реформа перестала быть делом отдельных кружков и частной инициативы, за нее взялись серьезно целые государства». Важным нововведением Ганц называл внедрение системы обучения по методу Дальтон-плана. Он считал, что этот метод позволяет приспособить темп обучения к возможностям каждого учащегося, развивает инициативу, способствует формированию чувства ответственности за выполнение учебных заданий. Ганц показал, как теория и практика Дальтон-плана, родившаяся в США, затем "перекинулась" в Европу, подробно рассмотрел его основные элементы, привел многочисленные мнения учителей и отзывы школьников об этом нововведении. Анализ был проведен в основном на материале английских школ, но Ганц и тут не абстрагируется от проблем отечественной школы. В завершении статьи говорилось: "Для нас, русских, это вовсе не так ново и чуждо. Под влиянием наших русских педагогов, в особенности Л.Н. Толстого, в России во многих детских садах, детских колониях, а также во внешкольном образовании применялись методы свободной и трудовой школы задолго до революции 1917 года. Появление практически разработанного Dalton Plan'a является весьма ценной детализацией наших русских идей и дает нам тот широкий опыт, которого нам не доставало в России" [30. С. 68].

1920-е гг. были периодом интенсивного распространения тестовой диагностики в школах Запада. В статье "Психологические тесты в практике английской и американской школы" Ганц обстоятельно осветил в сопоставительном плане теорию и практику психологического тестирования в этих двух странах, показал как его реальные результаты, так и нерешенные вопросы. На основе этого анализа он составил ряд тестов для русских школ, с учетом особенностей их организации, своеобразия учебных программ и специфики социального опыта учащихся.

Порой Ганц обращался к российской проблематике даже в тех работах, содержание которых, казалось бы, не имело к ней никакого отношения. Примером может служить статья "Народное образование в Шотландии и Ирландии". Здесь сопоставлялись системы образования этих двух регионов, определялась степень их автономии от центральных властей Великобритании, выявлялась роль религиозного фактора, особенно в католической Ирландии. Стремясь осуществить "лингвистическую ирландизацию", писал Ганц, власти Ирландии приняли постановление об обязательном переходе школ на ирландский язык. Поскольку уже полтора десятилетия подавляющее большинство ирландцев говорили на английском, ирландские учителя оказались вынужденными повсеместно изучать забытый язык. Анализируя эту ситуацию, Ганц замечал: "Я не берусь судить о том, насколько эта мера действительно соответствует желанию ирландского народа, но настоящее положение дел напоминает несколько положение при Гетманском правительстве на Украине в 1918 году. Как тогда большинство министров не знало украинского языка, так и теперь большинство ирландских министров говорят между собой по-английски, и все акты издаются по-английски, только заголовки по-ирландски... Некоторые ирландцы мне говорили, что Правительство провело меру об обязательном введении ирландского языка лишь из боязни прослыть англофилами, а что настоящего убеждения в необходимости этой меры у большинства министров нет. Во всяком случае эта насильственная ирландизация вызывает раздражение не только всех протестантов, но и многих католиков" [31. С. 68].

Советская система образования, ее проблемы, реформы, поиски новых путей вызывали живые отклики на Западе. В 1920-е гг. начала складываться педагогическая советология: появлялись статьи и книги американских и западноевропейских авторов. В литературе этого направления Гессену и Ганцу принадлежит особое место, что объясняется как их глубоким знанием дореволюционной российской педагогической действительности, так и страстным интересом к судьбам образования на родине, стремлением сохранить духовную связь с ее культу-

рой и просвещением. В уже упомянутом обращении к читателям редакции журнала "Русская школа за рубежом", одним из создателей и руководителей которого был Гессен, содержались такие взволнованные строки: «...Чем иным живут зарубежные школы, как не мыслью о России, во имя чего столько страданий физических и моральных, как не во имя сохранения тех, кому суждено вернуться в землю обетованную?.. Наши многие товарищи остались по ту сторону "огненной черты". За годы революции у них накопился свой высокопоучительный опыт. Мы будем с глубоким вниманием и с уважением прислушиваться к их голосу. Мы, как и они, знаем, что возврата к старой школе нет... Но долг и труден путь к школе новой. Будем искать!» [24. С. 1—2].

Гессен и Ганц систематически знакомили зарубежную общественность с историей, теорией и практикой образования в России.

Определенное место занимали их историко-педагогические исследования. До сих пор не потеряла своего научного значения обстоятельная монография Ганца "История образовательной политики в России. 1701—1917", защищенная как докторская диссертация в Лондоне в 1926 г. [32]. Интересный материал содержала его работа "Социальный состав учащихся России за 200 лет". В 1962 г. в английском журнале "Обзор сравнительной педагогики" появилась статья Ганца "Ушинский — основоположник сравнительной педагогики в России". Несколько исторических очерков принадлежали перу Гессена.

Однако главное внимание эти ученые уделяли современному состоянию российского образования, проводили глубокие сравнения с ситуацией в западных странах. В этой области Гессен и Ганц, основываясь на личной дружбе и на сродстве взглядов, тесно сотрудничали, итогом чего стала совместная монография "Образовательная политика в Советской России", изданная в 1930 г. в Лондоне [33]. Там подробно освещалась роль советских властей и правящей партии в развитии школы, характеризовались ее воспитательные и образовательные цели, положение учителей, попытки использовать зарубежный опыт, указывалось на нерешенные проблемы педагогической теории и практики. Большое внимание в книге уделялось образовательной политике в национальных республиках, признавались успехи советской власти в ликвидации там массовой неграмотности. Отмечая, что в национальных автономиях расходы на одного ученика были значительно выше, чем в европейской России, авторы объясняют это как бы "искуплением грехов" царского правительства.

В процессе становления принципиально новой системы образования в Советском Союзе важное место заняли проблемы соотношения властных функций центральных и местных органов управления школьным делом. Считая это одним из ключевых вопросов, Гессен посвятил ему

специальную работу, содержащую детальную характеристику организации и механизмов управления образованием. Идею децентрализации управления, широко обсуждавшуюся на страницах советской прессы, он считал неосуществимой. При этом его оценки были весьма жесткими. "Диктаторствующая партия, — писал он, — держит в своих руках советский аппарат управления. Для превращения советской лжедецентрализации в децентрализацию подлинную необходимо прежде всего освобождение идеи права от идеи целесообразности, упрочение законности и разграничение компетенции, — что, однако, означает смену самих основ советского строя" [34. С. 17].

Не имея возможности непосредственно знакомиться с положением дел в отечественном образовании, эмигранты проявляли особый интерес к свидетельствам и оценкам зарубежных педагогов, посетивших Советский Союз. Гессен написал обширную статью "Иностранцы-очевидцы о советской школе", содержащую подробный обзор соответствующих работ видных западных педагогов — Д. Дьюи, С. Нирина, Ч. Уолборна, Р. Фюлоп-Миллера. Мы оставляем в стороне конкретные оценки Гессеном этих работ, но интересен сам принцип его анализа. "В настоящей статье, — писал он, — мы постараемся дать картину советской школы, как она вырисовывается по впечатлениям иностранных очевидцев, сопоставляя друг с другом черты, подмеченные отдельными авторами, и проверяя их подлинными данными официальной советской прессы. При этом само собой обрисовывается перед нами и психология радикально-мыслящего иностранца, неудовлетворенного прозаической действительностью у себя на родине и с надеждой взирющего на грандиозный эксперимент, который кучка захвативших власть революционеров проводит в новой для них, почти что экзотической стране" [35. С. 4].

Разумеется, советологические работы педагогов-эмигрантов не могли быть полностью свободными от влияния политических и идеологических факторов. Но при всем принципиальном неприятии советского политического строя и идейных установок советской педагогики ни Гессен, ни Ганц не опускались до слепого антисоветизма. Отвергая как идеализацию советской системы образования, так и злобные клеветнические измышления, они пытались, насколько это было возможно в их положении, дать объективную картину. Это, однако, не спасло их от безоговорочно враждебного отношения со стороны официальной советской педагогики.

Ограничимся одним примером. В выпускаемом в Великобритании "Ежегоднике по просвещению" в 1936 г. была помещена статья Ганца о состоянии образования в СССР. Там отмечались успехи в развитии советской школы, но указывалось и на некоторые негативные явления. На

эту спокойную и в основном объективную публикацию откликнулся А.П. Пинкевич статьей "Против клеветы на советское просвещение". Вот несколько отрывков, характеризующих пафос статьи: "Наши враги обычно пользуются двумя методами освещения жизни Советского Союза. Первый — это прямая ложь и измышления. Второй — подтасовывание фактов. И тот и другой можно найти в произведениях Ганца... Этого Ганца мы знаем по книге, выпущенной им совместно с белогвардейским профессором Гессеном, книга которого характерна своим клеветническим изображением народного образования в СССР... Ганс выполняет заказ фашистской буржуазии, которой надо во что бы то ни стало доказать, что в СССР все обстоит плохо, а для этого достаточно самой элементарной ловкости рук" [36. С. 120—121].

Приведенные цитаты отражали специфическую стилистику, присущую многим публикациям тех лет. В то время любое идущее из-за границы критическое замечание в адрес нашего образования расценивалось как идеологическая диверсия. Особенно враждебным было отношение к соотечественникам, оказавшимся за рубежом; ведь само слово "эмигрант" использовалось долгие годы как политическое ругательство. В действительности советологические работы СИ. Гессена и Н.А. Ганца ни в какой мере не были клеветническими. Несмотря на то что ученые были оторваны от родины и испытывали недостаток живой информации, им удалось подметить и охарактеризовать некоторые важные явления в развитии советской школы, включая и те, которые по разным причинам не нашли освещения в советской педагогической литературе.

В развитие педагогической компаративистики деятели российского зарубежья внесли свой ценный оригинальный вклад, который до сих пор не утратил научного значения.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Каковы были цели и результаты "педагогических путешествий" в XIX в.?
2. Определите вклад К.Д. Ушинского в изучение зарубежной школы и педагогики.
3. Как шло изучение зарубежной педагогики в Советском Союзе в 1920—30-е гг.?
4. Охарактеризуйте деятельность педагогов-компаративистов российского зарубежья в 1920—30-е гг.
5. Определите роль и функции международных и национальных центров сравнительной педагогики.
6. С какими российскими работами по сравнительной педагогике вы ознакомились?

1. Julien M.-A. Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée. P., 1817. ■
2. Cousin V. Rapport sur l'état de l'instruction en Allemagne et particulièrement en Prusse P., 1832. ^
3. Thiers F.W. Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich und Belgien. 3 vol. Gotta, 1838.
4. Barnard H. Systems, Institutions and Statics of Public Instruction in different Countries 2 vol. N.Y., 1872.
5. Arnold M. The Popular Education of France. L., 1861; Arnold M. Higher Schools and Universities in Germany. L., 1874.
6. Sadler M.E. How we can learn anything of Value from the Study of foreign Systems of Education. Guilford., 1900.
7. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Собр. соч. : В 2 т М. • Л., 1948. Т. 2.
8. Белинский В.Т. Поли. собр. соч. М., 1953. Т. 5.
9. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М., 1989.
10. Капнист П. Классицизм как необходимая основа гимназического образования. Вып. 2. Исторический очерк развития среднего образования в Германии. М., 1960.
11. Kandell L. Studies in Comparative Education. Boston, 1933.
12. Schneider F. Triebkräfte der Pädagogik der Völker. Salzburg, 1947.
13. Holmes B. Comparative Education: Some Consideration of Method. L., 1981.
14. Vexliard A. La pédagogie comparée. Methodes et problemes. P., 1967.
15. Бернштейн М.С. По педагогической Америке. М., 1930.
16. Комаровский Б.Б. Современные педагогические течения. Т. 1. Философия воспитания Джона Дьюи. Баку, 1930.
17. Луначарский А.В. О воспитании и образовании. М., 1976.
18. Dewey J. Impression of Soviet Russia and the Revolutionary World. Mexico-China-Turkey. N.Y., 1929.
19. Педагогическая энциклопедия / Под ред. А.Г. Калашникова. 2-е изд. М., 1927. Т. 1.
20. Малая советская энциклопедия. 2-е изд. М., 1935.
21. Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. М.; Воронеж, 1996; Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика. М., 1998.
22. Дни. 1923. 25 янв.
23. Мыслители Русского Зарубежья. Бердяев, Федотов. СПб, 1992.
24. Русская школа за рубежом (далее — РШЗР). Прага, 1923. Кн. 1.
25. Гессен С.И. Избранные сочинения. М., 1999.
26. Hessen S. Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten // Handbuch der Pädagogik. Bd. 4. Langensalza, 1928.
27. Hans N. Principles of Educational Politics. L., 1929.
28. Hans N. Comparative Education. A study of Educational Factors and Traditions L. 1961
29. РШЗР. Прага, 1923. Кн. 4.
30. РШЗР. Прага, 1923. Кн. 2—3.
31. РШЗР. Прага, 1925—26. Кн. 13—14.
32. Hans N. History of Russian Educational Policy. 1701—1917. L., 1926.
33. Hans N, Hessen S. Education Policy in Soviet Russia. L., 1930.
34. Гессен С.И. Органы управления народным просвещением в СССР. Прага, 1926
35. РШЗР. Прага, 1929. Кн. 31.
36. Коммунистическое просвещение. 1935. № 2.

СОВРЕМЕННАЯ СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ

На современном этапе развития сравнительной педагогики сложилась противоречивая ситуация: публикуется значительное число работ о состоянии образования в зарубежных странах, но теоретические и методологические аспекты сопоставительных исследований освещаются слабо; между объемом эмпирических данных и состоянием теории существует большой разрыв. Это сказывается определенным образом и на качестве содержательных исследований. Поэтому для сравнительной педагогики — относительно молодой области научных знаний — первостепенную важность представляет дальнейшая разработка ее исходных теоретических посылок и специфических методов, которые были бы адекватны как самому объекту изучения, так и поставленным исследовательским задачам.

1. Предмет, задачи и функции сравнительной педагогики на современном этапе ее развития

Характеристика любой отрасли научного знания начинается с определения ее объекта и предмета. Объект сравнительной педагогики — состояние и основные тенденции развития теории и практики образования в современном мире. Такое общее определение вряд ли может вызвать возражения. Гораздо сложнее вопрос о предмете сравнительной педагогики, иначе говоря, о том, что именно она должна изучать и где проходят ее границы с другими науками.

Известно, что молодая научная дисциплина нередко вызывает недоверие со стороны представителей давно сложившихся отраслей науки. В одних случаях это объясняется искренней озабоченностью тем, что усиление дифференциации в рамках традиционных академических дисциплин может привести к их "размыванию", иногда же оппонентами движут эгоистические интересы, опасения, что в новой системе научного знания они не найдут себе места. Поэтому неудивительно, что в ряде стран сравнительная педагогика долгое время была вынуждена бороться за свое "место под солнцем".



Такое положение сравнительной педагогики вряд ли можно считать уникальным. Подобную судьбу переживали в период своей молодости и другие науки. В изданной ЮНЕСКО коллективной монографии "Сравнительная педагогика. Современные проблемы и тенденции" (1990) автор одного из разделов пишет: «Нынешний статус сравнительной педагогики напоминает в каком-то смысле ситуацию, в которой в конце XIX в. оказались только что возникшие тогда новые отрасли обществознания, такие как политическая география или культурная антропология. Они боролись тогда за то, чтобы "застолбить" свою территорию, найти теоретическое обоснование и непосредственное практическое применение своим выводам» [1. Р. 11].

В нашей стране аналогичная ситуация характерна, в частности, для культурологии, некоторые аспекты которой близки к педагогической проблематике. Несмотря на то что культурология включена в государственный классификатор научных направлений, многие представители традиционных гуманитарных дисциплин подвергают сомнению ее самостоятельный научный статус. В публикации 1997 г. мы читаем: "Становление культурологии как нового научного направления породило весьма бурную дискуссию о соответствии новой отрасли сложившимся общенаучным критериям. Расхождения в высказанных позициях касаются практически всех принципиальных аспектов данной проблемы: специфики культурологического знания и ее соотношения со смежными науками, содержания и структуры культурологии, степени ее гомогенности/гетерогенности, преимущественно фундаментальной или прикладной ориентированности" [2. С. 133].

Полемика о предмете сравнительной педагогики длится уже несколько десятилетий. Суть различных подходов попытался выразить видный французский компаративист А. Векслиар: "Должна ли сравнительная педагогика рассматриваться как самостоятельная дисциплина, либо как отрасль общей педагогики, либо как часть истории педагогики? Или она как бы смыкается с другими областями гуманитарного знания, такими как социология, психология, политология, философия образования?" [3. Р. 5]. Эти строки были написаны более 30 лет назад, но вопросы о предмете и границах сравнительной педагогики не утратили своей актуальности. От их решения в значительной мере зависят цели и содержание сравнительно-педагогических исследований. И хотя теперь среди большинства компаративистов наметился определенный консенсус в отношении данной проблематики, но известные различия в нюансах и акцентах сохраняются.

Наиболее влиятельные компаративисты подчеркивают первостепенную важность сопоставительного изучения международного педагогического опыта главным образом на макроуровне (организация систем

образования, их место в социальной инфраструктуре, основные тенденции развития образования и т.д.). Вот как писал об этом Дж. Лоурейс, являвшийся в 1960—70-е гг. директором Института сравнительной педагогики Лондонского университета: "Сравнительная педагогика — часть теории образования, анализирующая образовательную политику и педагогическую практику различных стран и различных культур. Вслед за сбором и классификацией разнообразной информации, касающейся разных аспектов образования, сравнительная педагогика стремится объяснить существующую ситуацию, анализируя ее в контексте исторической эволюции различных систем образования и вскрывая влияние социальных, экономических, технологических, религиозных и философских факторов, а также расовых и национальных предубеждений. Все это должно помочь реформаторам предвидеть возможные последствия тех мер, которые они намерены предпринять. Сравнительная педагогика — не нормативная дисциплина. Она не предписывает правила функционирования систем образования, не определяет, что и как должно быть сделано для повышения эффективности их деятельности. Она лишь пытается понять сущность изучаемой ситуации и объяснить, почему она сложилась так, а не иначе" [4. Р. 11]. Такую же позицию занимал известный польский педагог Б. Суходольский: "Не следует отождествлять сравнительную педагогику с сопоставительным анализом школьных систем. Предмет сравнительной педагогики значительно шире, так как включает исследование многих других аспектов просвещения, в том числе проблемы идеала воспитания, содержание образования, методы и организацию обучения" (цит. по: [5. С. 69]).

Но существует и другая точка зрения. Так, английский педагог Патриция Бродфут считает подобную направленность односторонней и недостаточно полезной для педагогической практики. По ее мнению, сравнительно-педагогические исследования должны "повернуться лицом" к непосредственной учебной работе на уровне школьного класса. Показательно, что содержательная статья П. Бродфут, где высказывается эта мысль, носит название "Сопоставительный анализ классной работы английских и французских учителей" [6].

Обращение к мировому опыту образования и воспитания не может быть монополией сравнительной педагогики. Некоторые интересные международные сопоставления проводятся в рамках других отраслей педагогической науки (например дидактики), а также в трудах по экономике, социологии, политологии. Такие исследования углубляют наши представления о проблемах образования в современном мире, а сравнительная педагогика использует их данные для наиболее эффективной реализации присущих только ей функций.

Сравнительная педагогика — самостоятельная отрасль научного знания, имеющая свой предмет и свои специфические задачи. Она анализирует преимущественно в сопоставительном плане состояние, основные тенденции и закономерности развития образования в различных странах, геополитических регионах и в глобальном масштабе, вскрывает соотношение всеобщих тенденций и национальной или региональной специфики, выявляет позитивные и негативные аспекты международного педагогического опыта, формы и способы взаимообогащения национальных педагогических культур.

Разумеется, возможны и иные определения. Полемика о предмете той или иной научной отрасли, о ее границах, понятиях, терминологии и т.п. может длиться годами и десятилетиями. Именно это и происходит со сравнительной педагогикой. В редакционной статье журнала "Перспективы" (1990) констатируется: "Проблемы терминологии, эпистемологии и методологии и даже конечные цели сравнительной педагогики и по сей день, несмотря на более чем полувековую полемику, стоят на повестке дня" [7. С. 5]. В такой полемике иногда высказываются интересные соображения методологического характера, но нельзя, чтобы споры о дефинициях оказывались в центре нашего внимания, шли в ущерб развитию содержательных исследований и как бы заслоняли собой задачу выявления и осмысления закономерностей, принципов и реальных тенденций развития образования в мире. Вряд ли приемлема такая логика: сначала решим собственно методологические проблемы, а потом приступим к реализации более конкретных задач. Методология сравнительной педагогики должна разрабатываться преимущественно в ходе содержательных исследований. В противном случае возникает реальная опасность малопродуктивного схоластического теоретизирования, оторванного от реальных проблем развития образования. Разумеется, возможны и собственно методологические исследования, но их научная ценность определяется прежде всего тем, в какой мере они способствуют наиболее глубокому проникновению в сущность реальных процессов и явлений.

До недавнего времени термин "сравнительная педагогика" в нашей стране не имел широкого распространения. Он, однако, прочно вошел в международный педагогический лексикон. В немецком языке это *vergleichende Padagogik*, во французском — *pedagogie comparee*. В англоязычных странах в ходу термин "сравнительное образование" (*comparative education*), но он часто используется как синоним сравнительной педагогики. Впрочем, и по этому вопросу идут споры. Какой термин более адекватен? Сторонники англоязычного варианта исходят из того, что объектами сравнения являются именно системы образования. Но ведь сравнения должны быть основаны на научно-педагогическом ана-

лизе, сопоставляются явления и процессы, относящиеся именно к педагогической проблематике, и поэтому нам представляется предпочтительным название *сравнительная педагогика*.

Следует признать, что сравнительная педагогика как название отрасли науки может создать ложное представление, будто она использует только один метод — сравнение. В действительности сравнительная педагогика этим отнюдь не ограничивается и, как будет показано ниже, применяет разнообразные методы исследования. Испанский компаративист Х. Гарридо, определяя предмет сравнительной педагогики, пишет: "Какое бы название мы ни предпочли дать ей, главное — это признать, что наряду с использованием сравнительного подхода (который, кстати, сам предполагает разнообразные методы и приемы исследования) она имеет точный предмет: системы образования или, другими словами, процесс образования в конкретных социальных системах (страны, региона и т.д.)" [8. С. 59].

До сих пор бытует представление, что *сравнительная педагогика* и *зарубежная педагогика* — это разные названия одной и той же отрасли знания и потому они могут употребляться как синонимы. Такая точка зрения нуждается в коррекции. Зарубежная педагогика носит преимущественно описательный характер, ее главная цель — сбор и систематизация фактов и явлений, характеризующих состояние образования за рубежом. Безусловно, это важная база и необходимое условие плодотворного изучения мирового педагогического опыта. Но сравнительная педагогика содержит значительно больший теоретико-методологический компонент. Правда, в некоторых случаях сравнительная педагогика может выполнять и чисто информационную функцию, но ее первостепенная задача — выявление и анализ важнейших глобальных закономерностей и тенденций развития образования при строгом учете их специфического преломления в разных странах и разных культурах.

Интернационализация современного мира, развитие интеграционных процессов в разных сферах общественной жизни повышают значение международных исследований в области образования, в которых участвуют ученые разных стран. При этом встают сложные вопросы: как найти наиболее целесообразные формы организации и способы проведения международных исследований? Как обеспечить плодотворное использование их результатов в разных странах с учетом специфики национальных систем образования? Как привести к некоему "общему знаменателю" понятийный аппарат, далеко не идентичный в разных странах? Наконец, как добиться необходимой совместимости позиций и взглядов участников международных исследований? Поиски адекватных ответов на эти вопросы объективно вписываются в контекст теоретико-методологической проблематики сравнительной педагогики.

В сопоставительных исследованиях первостепенное значение, естественно, имеют сравнительные процедуры. Сравнения издавна занимали значительное место в арсенале средств научного познания. Уже в XIX в. интерес к международным сопоставлениям в разных сферах общественной жизни проявился весьма выразительно. Сравнительные характеристики содержались в трудах крупнейших философов и социологов той эпохи — Гегеля и Фейербаха, Конта и Спенсера. В совместной рукописи "Немецкая идеология" Маркс и Энгельс отмечали: "Великие нации — французы, североамериканцы, англичане — постоянно сравнивают себя друг с другом как практически, так и теоретически, как в конкуренции, так и в науке" [9. С. 443].

В наше время, с развитием мировых коммуникационных систем, расширением "экспорта" и "импорта" экономических и социокультурных реалий за пределы национальных границ, значение международных сравнений неизмеримо возросло. "Необходимость в проведении четких, надежных сравнений, — пишет норвежский ученый Э. Ойен, — стала неотъемлемой частью политической и экономической реальности... Целью межгосударственных сравнительных исследований является сокращение числа необъясненных расхождений, несоответствий, установление общих моделей и выявление взаимосвязей" [10. С. 28—29].

Международные сопоставления широко применяются во всех общественных науках, но, разумеется, наиболее полно и последовательно в тех из них, которые по определению являются сравнительными (сравнительная социология, сравнительная политология, сравнительное правоведение). Сравнения — универсальный способ мышления. "Я мыслю, следовательно, я сравниваю" — так перефразирует известный афоризм Декарта классик современной французской социологии М. Доган. В отличие от сравнений на уровне обыденного сознания сравнение как научный метод предполагает выявление органических связей между различными социальными феноменами, характеристику их взаимозависимости, установление определенной субординации явлений и процессов. Сравнения дают возможность проверить обоснованность предположений, сделанных на основе изучения какого-либо одного объекта, помогают избавиться от устарелых стереотипов, пересмотреть некоторые оценки, еще недавно казавшиеся незыблемыми, открывают путь к широким обобщениям и к получению новых научных знаний. Если же сравнения не выходят за рамки простого сопоставления без попыток теоретического анализа, то они не создают новых знаний и тогда оправдывается известная французская поговорка "Comparaison n'est pas raison" ("Сравнение — не доказательство").

Важность применения сравнительного метода при изучении мирового опыта развития образования не нуждается в подробном доказа-

тельстве. Очевидно, что мы гораздо лучше осмысливаем незнакомое явление, когда сравниваем его со знакомым (например зарубежную систему образования с отечественной). И мы можем лучше уяснить даже то, что нам знакомо, сопоставляя его с незнакомым, но однотипным явлением. Заметим также, что ученому порой трудно глубоко осмыслить некоторые аспекты отечественной системы образования; они представляются ему настолько очевидными, что на них можно не обращать внимания. Иностранцу же они могут показаться интересными и нетривиальными. Есть немало примеров, когда глубокие и проницательные оценки теории и практики образования той или иной страны принадлежали зарубежному исследователю.

Анализ проблем взаимодействия национальных педагогических культур всегда явно или имплицитно основывается на процедуре сравнения. Одна из функций сравнительной педагогики — выделение специфических черт этих культур, поскольку национальное своеобразие здесь очень велико и даже самые общие тенденции развития педагогики нередко проявляются в каждой стране в своеобразных формах, не имеющих аналогов в других странах.

Национальным своеобразием объясняется, в частности, преимущественное внимание к тем или иным проблемам. В известной мере это можно объяснить особенностями историко-культурных и собственно педагогических традиций. Так, в Англии особенно обстоятельно исследуются в духе традиционного британского эмпиризма конкретные вопросы дидактики, Германия остается классической страной "философской педагогики", в педагогической мысли Франции превалирует социологическое направление, истоки которого восходят к О. Конту и Э. Дюркгейму. И хотя конвергенционные процессы, развивающиеся в современном мире, захватывают и эту сферу, национальная специфика до сих пор проявляется весьма выразительно. В идеале сравнительная педагогика должна способствовать синтезу наиболее сильных сторон национальных педагогических культур. До сих пор разработка этой исключительно сложной проблематики не находилась в поле зрения ни отечественных, ни зарубежных компаративистов, но такая "сверхзадача" могла бы служить мобилизирующим ориентиром при проведении глубоких сопоставительных исследований.

В полемике вокруг предмета и функций сравнительной педагогики порой ставится вопрос, какой наукой она является — фундаментальной или прикладной? Как известно, фундаментальная наука изучает наиболее общие проблемы развития той или иной сферы бытия или мышления, тогда как назначение прикладной науки — разрабатывать методы и средства практического использования фундаментальных знаний. В таком контексте сравнительную педагогику вряд ли можно однозначно

определить как фундаментальную либо прикладную. Она объединяет в себе обе эти функции. Анализируя состояние и тенденции развития образования в мире, педагог-компаративист, как правило, всегда соотносит зарубежный материал с отечественными проблемами и тем самым» вносит посильный вклад в поиски их оптимальных решений, в создание научно обоснованных планов развития образования, а также способствует определению приоритетной проблематики отечественных исследований. Показательно мнение профессора сравнительной педагогики Франкфуртского университета Ю. Шривера: «Обращаясь к многочисленным описаниям "зарубежных примеров", аналитическим обзорам опыта других стран и положения в мире, ученые рассчитывают найти в них какие-то ориентиры или варианты выбора, стимулирующие или вдохновляющие идеи, сущностные суждения или поучительные уроки и использовать их в качестве исходной базы для выработки соответствующей политики реформ. Такие исследования не ограничиваются утверждением возможности заимствования или переноса моделей учебных заведений или образовательных стратегий, а скорее стремятся предложить то или иное направление 'действий и оценить возможные последствия своих выводов для политики и практики в собственной стране» [11. С. 35]. Аналогичную позицию занимал английский компаративист Б. Холмс. Характеризуя главные цели сравнительно-педагогических исследований, он отмечал, что "специалисты в этой области хотят лучше понять свои собственные системы и внести вклад в перестройку образования, исходя не из прихотей и пристрастных суждений, а на основе тщательно собранных данных и анализа проблем, стоящих перед национальными правительствами" [12. С. 61].

Один из сложных теоретико-методологических вопросов, стоящих перед сравнительной педагогикой, — как осуществляется отбор стран для сопоставительного анализа их систем образования.

В современном мире существуют сотни государств, каждое из них имеет свою систему образования и, естественно, все они не могут стать объектами одновременного сопоставительного исследования, даже если бы его проводил большой коллектив специалистов. Поэтому компаративист непременно вынужден производить отбор стран. Какое их число наиболее целесообразно для сопоставительного анализа? Точных правил такого рода нет, и тут возможны различные подходы.

Мы разделяем мнение ряда специалистов, согласно которому предметом сравнительно-педагогического исследования может быть система образования какой-либо одной зарубежной страны. «Оставим в стороне вопрос о термине "сравнительная педагогика", — пишет российский ученый Н.Д. Никандров. — Те, кто предпочитал, его избегать, не без основания отметят, что далеко не всегда речь идет о прямом срав-

нении, сопоставлении "своего" и "чужого", педагогики и школы в разных странах. Большинство работ, напротив, касаются какой-либо одной страны — не "своей". Понятно при этом, что сравнение может быть имплицитным, и если его не делает сам автор, то может сделать и, как правило, делает читатель» [13. С. 129]. Изучая систему образования зарубежной страны, мы всегда так или иначе сопоставляем ее с отечественной системой и с другими системами и таким образом лучше уясняем соотношение глобального и национального.

Исследования, лежащие в русле педагогического страноведения, углубляют наши представления об оригинальном вкладе каждого народа в развитие воспитания и образования, способствуют ликвидации "белых пятен" на педагогической карте мира. В этот же контекст вписывается сопоставительный анализ особенностей систем образования, функционирующих в разных регионах одного государства — штатов в США, земель в ФРГ, кантонов в Швейцарии, а в рамках Великобритании — своеобразные черты школьных систем Англии и Уэльса, Шотландии, Северной Ирландии. Не менее показательна ситуация в Индии. Многие из входящих в нее 25 штатов по своему размеру, численности населения и этническо-культурному своеобразию не уступают государствам среднего размера. Соответственно, значительные отличия обнаруживаются и в организации образования.

Но все же изучение системы образования какой-либо одной зарубежной страны можно рассматривать лишь как первую ступень сравнительной педагогики; тут выявляется прежде всего неповторимое национальное своеобразие. Следующая ступень — исследования, строящиеся на базе бинарных (парных) сопоставлений. Есть несколько типов таких сопоставлений. При одном из них отечественная система образования является базовой, и тогда сопоставления проводятся по такой схеме: "Россия—США", "Россия—Германия", "Россия—Япония" и т.д. Этот метод используется российскими специалистами (см. [14]). Возможны бинарные исследования иного типа, когда сопоставляются системы образования двух зарубежных государств, например, "Франция—Италия", "США—Япония", "Великобритания—Испания".

Бинарный анализ делает возможным глубокое и подробное сопоставление образовательных систем двух стран, при котором проблемы образования вписываются в широкий историко-культурный и социально-политический контекст. Для выявления степени воздействия социально-политических факторов на развитие образования особый интерес представляет сопоставление систем образования двух государств, сложившихся на территории существовавшей в недалеком прошлом единой страны. Мы имеем в виду два государства на Корейском полуострове, а в Европе до начала 1990-х гг. — ФРГ и ГДР. Принципиально

разные политические режимы и социальные структуры обусловили огромные различия в организации и содержании образования этих "пар", несмотря на историко-культурную идентичность и языковую общность их населения, сохранявшиеся родственные связи и т.д. *

Однако при безусловной ценности страноведческих и бинарных исследований на их основе нельзя выявить глобальные закономерности развития образования. Тут возможно лишь сформулировать своеобразную гипотезу, которая затем потребует проверки на материале значительного числа стран. Только тогда первоначальные предположения могут быть подтверждены или отвергнуты.

При сопоставлении систем образования в глобальном или региональном масштабах закономерно встает задача их классификации. Как известно, классифицирование занимает значительное место в ряду процедур научного познания. Создаваемая на основе учета общих признаков изучаемых объектов и связей между ними классификация содействует движению науки со ступени эмпирического накопления знаний на уровень теоретического синтеза. Это приложимо и к сопоставительному анализу национальных систем образования.

Что касается классификации самих стран современного мира, то она может строиться на основе различных критериев: по континентам, по размерам населения, по определенным экономическим и социально-политическим показателям. Первая ступень классификации — дихотомическая, когда выделяются два типа стран. Простейшая дихотомия: страны мира можно разделить на богатые и бедные. Критерием при этом служит размер ВВП на душу населения. Это важный интегральный показатель, существенно влияющий на уровень социального и культурного развития любой страны. Следует вместе с тем учитывать, что тут не всегда можно обнаружить жесткую линейную связь. В современной России среднедушевой ВВП значительно ниже, чем в развитых странах Запада, но по развитию культуры и по образовательному уровню населения наша страна пока соответствует самым высоким мировым стандартам. Однако такая диспропорция не может сохраняться вечно. Дальнейшее падение среднедушевого ВВП по сравнению с другими странами создает угрозу стагнации и даже деградации образования, поскольку размер ВВП во многом определяет финансовое обеспечение системы образования, возможности модернизации учебного оборудования, масштабы капитального строительства учебных заведений, наконец, от него зависит социальное и материальное положение педагогического персонала.

Тем не менее вряд ли возможен обстоятельный сравнительно-педагогический анализ, строящийся только на социально-экономических показателях. Финансово-материальный аспект — важный, но

далеко не единственный фактор развития образования. Нужны иные критерии, отвечающие специфике образовательной проблематики.

Национальные системы образования могут быть разделены на централизованные и децентрализованные. Это реальное различие, существенно влияющее на разные аспекты организации и деятельности образовательных институтов. При этом возможно сопоставление резко контрастных объектов, т.е. наиболее централизованных и наиболее децентрализованных систем, что позволяет особенно наглядно представить их плюсы и минусы.

Однако сведение всех систем образования только к этим двум типам, концентрация внимания на противоположных полюсах упрощают, а порой и искажают реальную картину развития мирового образовательного пространства, затрудняют осознание всего многообразия образовательных систем, не показывают происходящих изменений. Сегодня такое жесткое дихотомическое разделение становится в значительной мере условным, поскольку национальные образовательные системы в своем большинстве занимают промежуточное положение между полюсами, сочетают некоторые черты централизации и децентрализации, особенно в условиях развивающихся интеграционных процессов. Сопоставительный анализ должен выявлять не только различия, но и элементы сходства разных систем.

Конечно, компаративист обладает свободой выбора объектов сравнения. Он может сосредоточиться либо на анализе инвариантов, либо, напротив, на выявлении уникальных черт разных систем образования. Многое зависит от субъективной позиции исследователя, но в то же время нельзя игнорировать реальное соотношение между сходством и различиями.

При выборе для сравнительного анализа двух или нескольких национальных систем образования нужно исходить из целесообразности их сопоставления. Сопоставимы системы тех стран, которые при всех своих особенностях имеют относительно общие историко-культурные традиции. И, наоборот, малопродуктивно сравнивать, например, системы образования европейских и большинства африканских стран, поскольку различия тут колоссальны, а черт сходства пока немного. Об этом со знанием дела пишет африканский исследователь А. Йолойе: "Несмотря на различия, западные страны обладают общим наследием, восходящим к античности и прошедшим затем через Средневековье, Возрождение, Просвещение, национализм к современной эпохе научно-технического прогресса. Африканские же страны оказались в этой эпохе слишком стремительно. Поэтому сравнение систем образования в странах Африки со странами Европы и даже Азии часто оказывается сравнением несравнимого" [15. С. 100].

Правда, возможно проведение межрегиональных асинхронных сравнений, например, сопоставление состояния образования в ряде стран Латинской Америки в наше время, а в Европе — в начале XX в., т.е. 100 лет назад. При этом обнаруживаются некоторые интересные совпадения, но все же превалируют принципиальные различия. В частности, колоссальный рост рождаемости в развивающихся странах вызвал острые демографические проблемы, касающиеся и образования; с подобной ситуацией никогда не сталкивался западный мир. Поэтому в компаративистских исследованиях, как правило, сопоставляются системы образования стран, входящих в определенный геополитический регион и имеющих существенные общие черты исторического развития и современной социальной структуры.

В этом смысле большой интерес представляет африканский континент. Расположенные там десятки стран долгое время были колониями европейских держав, затем фактически одновременно обрели политическую независимость и столкнулись со сходными проблемами. Почти везде колониальные системы образования строились по образцу метрополий и поэтому в каждом молодом государстве встала задача создания собственной системы образования, отвечающей социальной и этнической специфике. Общий характер имеет проблема сосуществования языка бывшей метрополии (английского, французского, португальского) и местных языков. Крайнюю актуальность приобрела задача глубоких изменений в содержании образования, особенно в гуманитарных дисциплинах. Однако племенная и клановая вражда, трайбализм¹, кровавые военные конфликты между молодыми африканскими государствами препятствуют их сближению в разных сферах общественной жизни, включая и образование.

В то же время образовательные системы стран, не входящих в один и тот же геополитический регион и весьма удаленных друг от друга, могут обнаруживать значительные сходные черты под влиянием религиозного фактора. От Марокко до Пакистана на много тысяч километров протянулась цепь государств, где господствующей религией является ислам. И как бы ни были велики социально-экономические и политические различия между этими государствами, почти везде там на организацию и содержание образования заметное воздействие оказывают основополагающие тезисы Корана.

В сопоставительных исследованиях западный мир нередко рассматривается как некий единый организм, особенно если имеется в виду Западная Европа. Там действительно наиболее интенсивно развиваются

Трайбализм — племенная обособленность, одно из проявлений межплеменной вражды.

интеграционные процессы. Тем не менее значительное своеобразие национальных систем образования сохраняется, а географическая близость и общность социальных структур делает его особенно наглядным. Такая ситуация должна учитываться при анализе состояния и перспектив развития образования западноевропейского региона.

Ни предмет социальной науки, ни его функции не могут быть абсолютно стабильными. Они неизбежно изменяются, обнаруживают новые грани, требуют новых подходов в зависимости как от эволюции изучаемой реальности, так и от прогресса самого научного знания. Сейчас на повестку дня встает вопрос о расширении предметной области сравнительной педагогики.

До недавнего времени компаративисты уделяли главное внимание общеобразовательной школе; другие образовательные институты рассматривались как бы попутно. Но ведь в значительной мере такой была и вся педагогика. Задача современной сравнительной педагогики — анализировать состояние и перспективы развития всех звеньев системы образования, располагающихся и до школы, и после школы, и рядом со школой. В частности, сопоставительный анализ постановки дошкольного воспитания дает важный материал не только для общей оценки системы образования, но и для характеристики социальной инфраструктуры, семейной политики, положения женщин. Все большую актуальность приобретают сравнительные исследования проблем высшего образования, особенно в связи со значительными изменениями его социальных функций. Крайне важен сопоставительный анализ национальных систем педагогического образования и положения учителя в школе и обществе.

Новой функцией сравнительной педагогики стало изучение деятельности международных организаций по просвещению (прежде всего ЮНЕСКО и Международного бюро просвещения) и действующих под их эгидой исследовательских центров.

Отношения в сфере образования регулируются теперь не только национальным законодательством, но и нормами международного права — двусторонними и многосторонними договорами, конвенциями, протоколами международных форумов. Наиболее важные из них — Декларация прав человека, Декларация о правах ребенка, Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования, Конвенция о правах ребенка. Всего по вопросам образования принято более 30 международных документов. Там формулируются нормы о статусе образовательных учреждений, о правовом положении педагогов и учащихся, о взаимном признании дипломов и т.п. Складывается, таким образом, *'международное образовательное право'*, положения которого представляют несомненный интерес при изучении глобальных и региональ-

ных тенденций развития образования. Анализ этих материалов приобретает и непосредственное практическое значение, поскольку в соответствии со ст. 57 Закона об образовании Российской Федерации образовательным учреждениям всех видов и типов предоставлено право устанавливать прямые связи с зарубежными организациями и учебными заведениями.

В центре внимания сравнительной педагогики долгое время находились прежде всего реальные процессы и явления в сфере образования. Теперь наряду с таким направлением исследований все более актуальным становятся сопоставительные характеристики теоретических конструкций.

Анализируя эту проблематику, исследователь сталкивается с огромными трудностями. Перед ним необозримое множество разнообразных направлений, теорий, концепций, научных школ, интерпретирующих с разных точек зрения вопросы воспитания и образования. Заметим при этом, что термины *направление*, *теория*, *концепция* и т.п. не имеют строго фиксированного содержания и часто употребляются как синонимы. Как оценить множественность и разнообразие концепций — как богатство теоретической мысли или, напротив, как свидетельство ее неспособности адекватно решать насущные вопросы развития образования и воспитания?

В плюралистическом обществе подобное разномыслие вполне естественно. Какое бы направление политики в области образования ни становилось официозным, всегда находятся общественные группы, научные структуры и отдельные деятели, выражающие несогласие и выдвигающие альтернативные программы с определенным теоретическим обоснованием. "Будущие историки, — пишет французский ученый Ф. Оривель, — с ироническим удивлением будут знакомиться с нашими недавними дебатами о состоянии образования, в ходе которых правительства видели свой долг в том, чтобы петь дифирамбы своей образовательной политике и ее результатам, тогда как оппозиционные партии придерживались противоположных взглядов, пока они сами не оказывались у власти и не начинали руководить этой сферой, которая по-прежнему постоянно подвергалась необоснованной критике со стороны общественности" [16. Р. 2].

Противоречивые процессы интеграции и дифференциации в современной педагогике делают актуальной разработку классификации ее направлений. В конечном счете широкая педагогическая теория всегда придерживается — явно или имплицитно — определенной философской ориентации. Однако ряд важных проблем образования и воспитания не вписываются непосредственно в рамки философской проблематики. Поэтому целесообразно создание такой классификации концеп-

ций, в основе которой лежало бы рассмотрение их собственно педагогического содержания. При этом важно избегать соблазна создавать искусственные конструкции: классификацию следует строить на основе выявления реальных различий или, наоборот, сходства в подходе к коренным педагогическим проблемам. Сравнительная педагогика может внести свой вклад в реализацию этой задачи.

В такой работе представляется возможным выделить два этапа. На первом этапе в основу классификации кладется только объективный предмет исследования, под которым понимается определенный аспект образовательной политики или деятельности школы, вне зависимости от позиций и выводов того или иного теоретика. При таком подходе можно выделить концепции организации образования и его экономической эффективности, концепции модернизации содержания образования и учебного процесса, концепции социализации и воспитания учащихся и т.п. На втором этапе анализируется характер трактовки данной проблемы в зависимости от того, как формируется и реализуется главная цель воспитания в самом широком понимании этого термина. И все это — при сопоставлении материалов разных стран.

Сложность создания такой классификации усугубляется тем, что даже у приверженцев одной и той же концепции возможны значительные расхождения в подходе к некоторым проблемам и, напротив, у представителей конфронтирующих между собой концепций порой обнаруживается существенное совпадение взглядов. Некоторые педагогические концепции, сохраняющие внешнюю обособленность, становятся по сути дела конвергентными и во многом лишь дополняют друг друга. И хотя полемика между ними продолжается, она часто касается трудноуловимых нюансов, так что не только педагогу-практику, но теоретику-компаративисту порой нелегко уяснить разницу в позициях спорящих сторон. Однако выявление существующих различий представляет значительный интерес, поскольку разные теории и концепции используют различную аргументацию, обращаются к разным слоям педагогической общественности, а порой весьма убедительно критикуют друг друга.

Примером может служить постоянно ведущаяся полемика о границах и возможностях воспитательного воздействия на детей и подростков.

Имеет определенное распространение точка зрения, согласно которой строго индивидуальная "внутренняя сущность" ребенка противостоит воздействию "внешних факторов", а поэтому их роль в формировании и развитии личности второстепенна. Значительное распространение таких концепций, умаляющих значение целенаправленного развития духовных интересов и познавательных способностей учащихся,

свидетельствует о том, что педоцентризм — не историческая реликвия, а такая система взглядов, которая в несколько модернизированном виде до сих пор претендует на "последнее слово" в педагогической науке.

Педоцентристские идеи, умаляющие роль целенаправленного вое-» питания, встречают резкие возражения многих педагогов. Но и утверждения о всесии воспитательных воздействий вряд ли безоговорочно приемлемы. Они могут исходить из бихевиористских представлений, согласно которым побудительные мотивы человеческой деятельности, и особенно поведения ребенка, наиболее адекватно объясняются формулой "стимул—реакция", а это означает, что с помощью новейших средств манипулирования можно в конечном счете "изготовить" человека любого склада, игнорируя неповторимые индивидуальные особенности интеллектуального и эмоционального склада личности. В таком контексте тезис о всемогуществе внешних воздействий имеет глубоко антигуманный характер.

Плюрализм педагогической мысли объясняется разными причинами. Безусловно, значительную роль играют различия общественных идеалов и конкретных интересов разных социальных групп. Не следует, однако, за каждой излучиной теоретической мысли непременно выискивать ее идеологический или социально-политический эквивалент. Важен и собственно гносеологический фактор, т.е. разное понимание теоретиками педагогики актуальных задач развития образования и способов их решения. Наконец, нельзя абстрагироваться и от личностных особенностей того или иного ученого. К тому же крупные педагоги, работы которых анализируются в сопоставительных исследованиях, — это, как правило, немолодые люди. За несколько десятилетий их деятельности существенно меняются и социально-политическая обстановка, и идеологический климат, и система научных представлений. Естественно, и их педагогические взгляды не остаются неизменными.

Для сравнительной педагогики центральная теоретико-методологическая проблема — соотношение общего, особенного и единичного. Между этими категориями существует тесная диалектическая связь: единичное и особенное не существуют вне общего — и наоборот. Важнейший аспект этой проблемы — соотношение общечеловеческого и национального.

Существенной особенностью современной эпохи является расширение круга вопросов, выходящих за рамки национальных интересов и приобретающих общечеловеческое значение. Их адекватное разрешение объективно соответствует интересам всех землян. Национальные интересы и ценности, разумеется, не исчезли. Но можно предположить, что существующие границы между общечеловеческим и национальным станут постепенно сглаживаться; общечеловеческие ценности будут

Более выразительно окрашиваться в национальные цвета, а национальные ценности — все больше наполняться общечеловеческим содержанием.

Эта проблематика находит непосредственное отражение в целях и содержании сравнительно-педагогических исследований.

Компаративисты стремятся прежде всего выявить общее, поскольку современная жизнь предъявляет известный комплекс сходных требований к системе образования разных стран; определенное сходство обнаруживается и в поисках решения ряда общих проблем. Среди них — демократизация, гуманизация и гуманитаризация образования, его соответствие задачам развития личности и объективным требованиям общественного производства, модернизация содержания и методов обучения и т.п. Характеристика глобальных тенденций, выявление и анализ инвариантов представляют первостепенную важность, какой бы локальный вопрос ни был непосредственным объектом изучения. Без этого невозможно составить правильное представление о реальном процессе развития образования в мире, а некоторые побочные явления, связанные с особенностями той или иной страны или региона, могут быть ошибочно приняты за общую закономерность.

Но концентрация внимания на общем отнюдь не снимает задачу тщательного изучения особенного. Разные сферы общественной жизни, разные социальные институты обладают различной объективной способностью к интернациональной интеграции. Индустриальное производство или коммерческие структуры поддаются ей значительно легче, чем системы образования, на которые всегда столь сильное влияние оказывает национальная или региональная специфика историко-культурных и собственно педагогических традиций. Поэтому даже в странах, близких друг к другу как географически, так и по уровню социально-экономического развития, например во Франции и в Англии, системы образования и некоторые важные принципы организации учебно-воспитательного процесса обнаруживают значительные различия, и даже самые общие тенденции проявляются, как правило, в своеобразных национальных формах. Игнорирование национального своеобразия может привести исследователей к созданию искусственных "универсальных" конструкций, в угоду которым подбирается материал и отсекается все то, что противоречит априорно созданной схеме.

В связи с этим встает коренной для сравнительной педагогики вопрос о том, в какой мере возможно и целесообразно использование зарубежного опыта.

В принципе важность обращения к такому опыту не вызывает сомнения. Взаимосвязь и взаимопроникновение разных национальных культур в большой мере способствует прогрессу человечества в плане-

тарном масштабе. И, напротив, априорное неприятие любого зарубежного опыта, стремление наглухо отгородиться от внешнего мира могут привести к трагическим последствиям для стран и народов. Достаточно вспомнить о Китае, цивилизация которого застыла на тысячелетия из-за полной самоизоляции.

Важное значение анализа международного опыта развития образования и большая практическая ценность сопоставительных исследований становятся все очевиднее. Но, видимо, сохранились и скептики. Их аргументацию воспроизводит профессор педагогики Твентского университета (Нидерланды) Т. Пломб: "Почему страны должны участвовать в международных обзорных исследованиях? Не выгоднее ли для любой страны осуществить тестирование успеваемости и образовательных процессов в контексте ее собственной системы, чем тратить много времени и энергии на дорогостоящие международные сопоставления? И вообще, возможны ли непредвзятые международные сравнительные исследования?" [17. С. 29]. Однако для самого Т. Пломба эти вопросы носят чисто риторический характер, поскольку именно он является председателем Международной ассоциации по оценке школьной успеваемости, проводящей плодотворные сопоставительные исследования. И он выразительно показывает их значение для повышения эффективности учебной деятельности школьных систем.

На Западе имеет определенное распространение идея создания стандартизированной универсальной модели организации образования, пригодной для всей планеты; считается, что она должна быть основана на использовании опыта наиболее эффективных реформ образования, проведенных в разных странах. Эта идея все более наглядно обнаруживает свою несостоятельность. Реальные процессы развития образования в современном мире неопровержимо свидетельствуют о том, что даже самый лучший зарубежный опыт нельзя механически пересадить на отечественную почву. Он всегда должен "примеряться" к специфическим условиям данной страны или региона. Почему, например, до сих пор неудовлетворительно реализуются планы развития образования, составленные для развивающихся стран высококвалифицированными консультантами ЮНЕСКО? Не потому ли, что нередко применялся шаблонный подход, попытки совершенствовать системы образования в Азии или Африке по образцу реформ, апробированных на Западе, но без учета социально-культурной и ментальной специфики многих азиатских и африканских стран и народов? При таких установках нередко оказывается, что реформы приводят к результатам, прямо противоположным желаемым. Безусловно, западные страны достигли значительных успехов в развитии социально-культурной сферы. Но их системы образования нельзя представлять в виде непогрешимых эталонов, на

которые должен равняться весь остальной мир. Утрата самобытности культурно-исторического и цивилизационного развития любого общества ведет к обеднению общечеловеческой культуры.

При рассмотрении методологических оснований сравнительной педагогики невозможно абстрагироваться от проблемы "наука и идеология". Освобождение социальной науки от жесткого идеологического диктата — безусловно позитивное явление. Наука и идеология — разные сферы духовной деятельности. В то же время следует признать, что можно сколько угодно оперировать термином "деидеологизация", но такие вопросы, как цели образования, принципы организации и функционирования образовательных систем, иерархия факторов формирования личности и т.п., занимающие столь важное место в сопоставительных исследованиях, нельзя обстоятельно рассматривать вне того идеологического контекста, в который они так или иначе вписываются. Ведь даже естественнонаучные теории, казалось бы, столь далекие от идеологии, могут интерпретироваться с разных мировоззренческих позиций. Что же говорить о педагогике, связь которой с социальными идеалами и мировоззренческими принципами очевидна.

Разумеется, компаративист должен стремиться к научной объективности. Но очень нелегко абстрагироваться от своих мировоззренческих ориентации, социальных взглядов, этических предпочтений. В недалеком прошлом в сравнительно-педагогической литературе ряда стран политико-идеологические характеристики нередко преобладали над объективным анализом. Теперь ситуация меняется, резкие политические оценки встречаются реже, но влияние мировоззренческого фактора сохраняется, о какой бы стране ни шла речь. Показательно в этом смысле признание известного английского ученого Д. Норта: "Мы принимаем решения, основываясь на наших религиозных, ценностных и идеологических представлениях" [18. Р. 13—14].

Превалировавшая долгое время в большинстве наших работ резкая и далеко не всегда аргументированная критика теории и практики образования на Западе, основанная на известных идеологических догмах, проявлялась и в отношении к зарубежным оценкам нашей педагогики и школы. Советская система образования привлекала пристальное внимание во многих странах мира. О ней писали ученые и публицисты самых разных идеологических ориентации и политических взглядов. Среди них порой оказывались сознательные фальсификаторы. Большинство же в целом давали положительную оценку нашему опыту. Отмечая успехи и достижения, некоторые авторы указывали и на то, что, по их мнению, являлось недостатком. Иногда это были справедливые упреки, иногда ошибочные, связанные в какой-то мере с отсутствием достоверной информации. Но в ряде наших работ любое критиче-

ское замечание зарубежного автора в адрес советского образования квалифицировалось как идеологическая диверсия. От пережитков подобного подхода надо избавляться. Взгляды на отечественное образование "со стороны" безусловно интересны, особенно если это взгляды» специалистов, имеющих репутацию объективных, неангажированных ученых. Более того, целесообразно принимать во внимание и недоброжелательную, пристрастную критику, если в ней есть хоть доля правды. Ведь в конце концов истина остается истиной, кто бы ее ни провозглашал.

Но на рубеже 1980—90-х гг. авторы некоторых российских публикаций о зарубежной школе ударились в другую крайность: если раньше они рисовали картину состояния образования на Западе сплошь черной краской, то теперь стали использовать преимущественно розовую. Такая конъюнктурная "смена вех" несовместима с серьезным научным исследованием. Формировавшийся долгими годами постулат "там все плохо" не должен смениться противоположной догмой, бездумной идеализацией западных систем образования. Там немало острых проблем, вызывающих серьезную тревогу властей и общественности. Ведь кризис образования носит глобальный характер и проявляется в специфических формах даже в самых развитых и богатых странах. Поэтому наряду с изучением их позитивного опыта для нас весьма поучительно знание их ошибок, просчетов, неудач. Наконец, нельзя игнорировать опасность некритического заимствования негативного опыта. Были случаи, когда у нас популяризировались зарубежные педагогические новации, не прошедшие должной апробации либо уже отвергнутые авторитетными педагогами ряда стран. Это, разумеется, не пошло на пользу отечественному образованию. На ученых-компаративистах лежит большая ответственность: они должны быть уверены в социальной, психологической и педагогической безопасности своих рекомендаций.

Поскольку сравнение — такая процедура, где описание органически сочетается с оценкой, то компаративистские исследования могут использоваться как для развития взаимного сотрудничества педагогов разных стран, так и для углубления конфронтации. В последнем случае автор приписывает отечественной системе образования преимущественно позитивные признаки, а иноземной — в основном негативные. Однако объективная задача сравнительной педагогики — способствовать взаимопониманию между педагогами разных стран, призывать к терпимости, внимательно выслушивать и уважать мнение зарубежного оппонента, облегчать обмен опытом в целях принятия оптимальных решений.

Сравнительная педагогика должна составлять один из главных компонентов теоретической основы образовательной политики любого современного государства. На политические аспекты сравнительно-

педагогических исследований указывают многие зарубежные компаративисты. "Сравнительная педагогика, — пишет видный английский ученый Э. Кинг, — все больше вовлекается в публичные дискуссии по мировым проблемам. Она неуклонно стремится стать инструментом принятия решений... Такая деятельность по сути является скорее научной, а не политической, но она свидетельствует о явном намерении сравнительной педагогики выйти из башни из слоновой кости педагогических колледжей и университетов" [19. С. 66]. Но естественным связующим звеном между наукой и политикой может быть лишь истина, которую наука призвана добывать и предоставлять в распоряжение политики для принятия оптимальных решений.

С другой стороны, для деятельности компаративистов стимулирующим фактором являлся бы спрос на объективную истину со стороны государственных властей. Пока в большинстве случаев если и обнаруживается заинтересованный спрос, то главным образом на конъюнктурные справки. Они безусловно нужны. Но нужны и обстоятельные исследования, подготовка которых требует сосредоточенности и неспешности. К тому же неправомерно требовать немедленных практических рекомендаций от каждого теоретического исследования.

Вопрос о взаимоотношении государственных властей и науки уже длительное время дискутируется в западной литературе. Поскольку в большинстве западных стран гуманитарные научные исследования, включая и относящиеся к сравнительной педагогике, ведутся главным образом профессурой высших учебных заведений, то этот вопрос непосредственно связан с тем, по какому принципу финансируется научная работа в университетах и колледжах. Обратимся к ситуации в США. Когда речь шла о социальных науках, власти до недавнего времени нередко отдавали предпочтение тем исследованиям, которые не нарушали привычных представлений и не содержали "травмирующей информации". Против такой политики выступали известные ученые — Р. Нисбет, Г. Моргентау, Р. Салливан и др. Их настроение хорошо выразил американский деятель просвещения К. Эшуорт: "Надо терпеливо разъяснять правительству, что университеты и колледжи не должны угодливо подчиняться любому требованию или капризу властей... Если финансирование науки в вузах будет зависеть от того, насколько содержание и выводы исследований отвечают ранее сложившимся представлениям власти имущих, то университеты и колледжи быстро научатся говорить только то, что власти знают и без них" [20. Р. 21—22].

Реальная полезность сравнительных исследований прямо пропорциональна их независимости и объективности. Только при этих условиях они смогут оказывать эффективное содействие образовательной политике и педагогической практике.

2. Междисциплинарные аспекты сравнительной педагогики

Имея ярко выраженный междисциплинарный характер, сравнительная педагогика отражает две диалектически противоречивых тенденции в развитии современного научного знания. Одна из них — растущая интеграция, усиление взаимосвязи и взаимопроникновения различных научных дисциплин, на стыках которых возникают новые отрасли наук и нередко именно там проводятся наиболее плодотворные исследования. Развивается, однако, и другая тенденция. Огромный и все увеличивающийся объем научных знаний и усложнение методов научного познания исключают возможность "универсализма". Непременным условием достижения успеха в научной деятельности является специализация исследователя, хотя сам характер специализации претерпевает существенные изменения.

Процессы дифференциации и интеграции научного знания протекают параллельно. Отпочкование одной науки от другой сопровождается их объединением на более высоком и синтезированном уровне. Это, однако, становится возможным лишь при достижении смежными науками определенной степени зрелости. Междисциплинарные области социального знания приобретают статус самостоятельных наук только тогда, когда складывается значительная сумма фактического материала и теоретических тезисов о той или иной сфере общественной жизни. Эти науки можно называть по-разному — *пограничные, комплексные, синтетические, интеграционные*. Но главное — они не должны быть механическим объединением разноаспектных сведений. Их задача — получение нового интеграционного знания, имеющего существенное научное и практическое значение. Именно такая задача стоит перед сравнительной педагогикой.

Объективная оценка качества и эффективности образования в той или иной стране требует разработки соответствующих научно обоснованных критериев. Без этого сравнительное исследование не может подняться выше либо поверхностных аналогий, либо столь же поверхностных контрастных противопоставлений. Решение такой задачи не под силу какой-либо одной отрасли научного знания; тут непременно требуется сотрудничество представителей разных наук, в поле зрения которых оказываются те или иные проблемы образования.

Но это таит в себе определенные опасности. В междисциплинарных исследованиях участвуют специалисты разных областей знания, имеющие разные интересы и ориентации. Экономистов в первую очередь интересуют объективные требования производства к образовательному цензу работников и экономическая эффективность образова-

ния, социологи сосредоточивают внимание на определении места системы образования в социальной инфраструктуре, философы разрабатывают наиболее общие методологические принципы научных теорий, которые экстраполируются и на теоретическую педагогику. Неидентичные интересы обнаруживаются и у представителей разных психолого-педагогических дисциплин. Например, анализируя в рамках сопоставительного исследования организацию и эффективность учебного процесса, психолог обратит первостепенное внимание на особенности усвоения учебного материала в контексте общих закономерностей процесса познания, дидакт — на то, как реализуются общие принципы теории образования и обучения в учебном процессе, методист постарается оценить, насколько организация занятий соответствует специфике данной учебной дисциплины и данной темы.

Разумеется, речь не идет о наглухо отгороженных друг от друга областях знания. Дидакт и методист не могут игнорировать психологические закономерности, а социолог непременно должен учитывать экономические аспекты образования. Но все же различия ориентации очень значительны, и при совместном исследовании вместо цельного сопоставительного анализа могут фактически оказаться несколько разных работ, искусственно объединенных под одной обложкой. В предотвращении такой ситуации роль сравнительной педагогики представляется приоритетной. Она должна осуществлять интегративную функцию и, опираясь на материал разных стран, обеспечить широкий контекст рассмотрения проблем представителями разных отраслей. Участвуя в установлении адекватных критериев качества образования и разрабатывая приемы и методы сопоставлений, сравнительная педагогика облегчает изучение зарубежного опыта специалистами других педагогических дисциплин, служит для них своеобразным методологическим ориентиром. В результате обогащается познавательный арсенал педагогической науки.

Задачи широкого сопоставительного анализа тенденций развития образования в мире вынуждают компаративиста выходить за рамки традиционно сложившейся внутри педагогики специализации.

Большое место в сравнительно-педагогических исследованиях занимает рассмотрение явлений и проблем, относящихся к *организации и управлению образованием*: формы и методы управления в централизованных и децентрализованных системах образования, финансирование образования, принципы организации сети учебных заведений, функции внутришкольного управления и инспектирования, место частных учебных заведений в системах образования и т.п. Первостепенное значение проблем управления осознается во всем мире, поскольку становится все более очевидным, что стихийно развивающиеся и неконтролируе-

мые социальные процессы несут в себе большую угрозу стабильности общества. На Западе уже два-три десятилетия назад развернулась (и продолжается поныне) так называемая революция менеджмента. Она прежде всего распространяется на экономику, но определенным образом отражается и на решении проблем управления образованием. Поэтому сопоставительный анализ попыток их решения в разных странах составляет одну из существенных задач педагогов-компаративистов.

Выявление глобальных и национальных тенденций развития образования непременно требует обращения к проблемам *дидактики*. В свою очередь, трудно представить себе полноценное современное дидактическое исследование, игнорирующее концепции крупных зарубежных дидактов или опыт модернизации учебного процесса в школах зарубежных стран. В последние годы значительное распространение получили работы, сопоставляющие объем и теоретический уровень учебных предметов в школах разных стран, а также показатели успеваемости учащихся. Следует особо отметить деятельность Международной ассоциации по оценке школьной успеваемости — неправительственной организации, объединяющей исследовательские центры 45 стран. Ее работа началась со сравнения учебных успехов школьников разных стран по математике. Первое такое исследование на материале 13 стран проводилось в 1959—1966 гг., второе (по 20 странам) — в 1981 г., в третьем обрабатывались данные за начало 1990-х гг. по 50 странам. Начиная с сопоставления именно по математике, руководители Ассоциации объясняли это тем, что, во-первых, эта дисциплина использует понятный во всем мире язык символов, а, во-вторых, успешность усвоения учащимися математики служит, по их мнению, важнейшим показателем современного образовательного, культурного и научного потенциала любой страны. Проводятся интересные сопоставления и по другим школьным дисциплинам. Такие исследования дают ценный материал, позволяющий обоснованно характеризовать качество школьного образования в разных странах мира, что способствует адекватному определению степени эффективности отечественной системы образования.

Важным аспектом сравнительно-педагогических исследований является сопоставление *систем воспитания и социализации* молодежи в разных странах, выявление как инвариантов, так и национального своеобразия, которое в этой области проявляется особенно выразительно. В сферу интересов компаративистов входят содержание и методы нравственного и гражданского воспитания учащихся, взаимодействие школы, семьи и церкви в процессе социализации, роль средств массовой информации и т.п.

Широкое развитие взаимовлияния национальных культур в современном мире, полиэтнический состав населения ряда государств, рост

тционального самосознания многих народов со всеми его противоречивыми последствиями — все это вызывает естественный интерес компаративистов к организации и эффективности деятельности учебных заведений по воспитанию молодежи в духе взаимного уважения представителей разных культур, толерантности, борьбы против расизма, ксенофобии, эгоистического и агрессивного этноцентризма.

Пристального внимания компаративистов заслуживает *семейное воспитание*. Роль семьи в формировании и развитии личности ребенка в наше время в известной мере уменьшается вследствие ряда причин экономического и социально-психологического характера. Тем не менее семья остается важнейшим каналом связи между поколениями и существенным фактором социализации молодежи. Современная семья служит объектом исследования многих наук, от психологии и физиологии до социологии и юриспруденции. Каждая из них в границах своего предмета изучает те или иные стороны развития и функционирования семьи и все они касаются так или иначе воспитания детей, поскольку оно пронизывает все аспекты жизнедеятельности семьи. Но специально проблемы семейного воспитания изучаются в рамках педагогики с широким привлечением материалов смежных наук. В эволюции семейного воспитания просматриваются некоторые глобальные тенденции, однако в этой области особенно велика специфика менталитета того или иного народа, его традиций, уходящих корнями в далекое прошлое. Поэтому анализ соотношения общего и особенного в развитии семейного воспитания в современном мире входит в сферу интересов педагога-компаративиста.

Междисциплинарный характер сравнительной педагогики дает возможность выявить синергетический эффект совместного влияния школы, семьи и других социальных институтов на формирование личности молодого человека.

По широте проблематики сравнительная педагогика близка к истории педагогики, но в отличие от последней сравнительная педагогика наибольшее внимание уделяет не прошлому, а современным явлениям и процессам. Понятие "современность" не имеет жестко фиксированного содержания и может интерпретироваться по-разному. Когда речь идет о сложных социальных процессах, то "современность" нельзя понимать как нечто сиюминутное, что могло бы быть схвачено моментальной фотографией. В данном случае под современностью имеются в виду три-четыре последних десятилетия, т.е. период бурного развития научно-технической революции, предъявившей новые требования к системам образования. Это не исключает обращения к историческим экскурсам в более отдаленное прошлое, но они для компаративиста — не самоцель и используются преимущественно для выявления корней

того или иного современного явления. Впрочем, хронологические границы тут в значительной мере условны. Ведь изучению подвергается новейший этап развития образования, т.е. период, когда настоящее на наших глазах становится прошлым, а будущее — настоящим. Некоторые⁴ тенденции не достигают еще того уровня реализации, на основе которого возможен всесторонний и объективный анализ; в таких случаях особую важность приобретает ретроспективный взгляд. В ряде сопоставительных исследований сравнительная педагогика фактически смыкается со всеобщей историей педагогики, составляет ее новейший этап. В то же время ориентация историка и компаративиста могут быть совершенно различными. Например, для истории педагогики безусловно интересен анализ более чем двухтысячелетней эволюции образования в Греции — колыбели европейской цивилизации. Но сегодня это одна из наименее развитых стран Европы, и ситуация в образовании там вряд ли привлечет большое внимание компаративистов, усматривающих свою главную задачу в исследовании новейших тенденций и актуальных проблем.

Тем не менее значение исторического подхода в сравнительно-педагогических исследованиях не подлежит сомнению. Обосновывая его важность, Дж. Лоурейс подчеркивал, что без обращения к истории, в том числе и далекой, трудно уяснить истоки национальной специфики систем образования разных стран: "Французский лицей и английская грамматическая школа обнаруживают столь значительные отличия потому, что в ходе своей истории они испытывали разные влияния, Англия никогда не знала жестко централизованного абсолютистского режима, никогда не управлялась императором Наполеоном, там никогда не было иезуитских колледжей" [4. Р. 13].

Но если для истории педагогики главное — *вертикальные* сопоставления, т.е. изучение процессов развития образования во времени, в разные исторические периоды, то в центре внимания сравнительной педагогики находятся сопоставления *горизонтальные*, предмет которых — образование в разных странах в рамках одного исторического периода. Сочетание "вертикального" и "горизонтального" подходов позволяет более глубоко и диалектично охарактеризовать рассматриваемую проблему. Обратимся к примеру, приводимому китайскими компаративистами Ханли Шу и Нанчжао Чжоу: «Китайский педагог может быть доволен значительным приростом числа школьников по сравнению с дореволюционным периодом и "стократным" увеличением контингента выпускников университетов, столь ограниченного в недавнем прошлом. Однако его энтузиазм охладеет, когда он узнает из международных сравнительных исследований, что его страна все еще занимает самое низкое положение даже среди стран "третьего мира" по расходам

на образование в процентном отношении к ВВП и по числу студентов колледжей, приходящихся на 10 тысяч жителей» [21. С. 70]. Таким образом, опираясь на результаты вертикальных исследований, можно говорить об огромных успехах в развитии образования в Китае, тогда как горизонтальные сопоставления, т.е. сравнение современной отечественной ситуации с другими странами, свидетельствует о сохраняющемся серьезном отставании Китая. Такие данные могут способствовать реалистичному определению основных задач и направления образовательной политики.

Междисциплинарный характер сравнительной педагогики обнаруживается не только в использовании материалов дидактики, теории и практики воспитания, истории педагогики. Педагогическая компаративистика связана также с рядом отраслей научного знания, не входящих в круг педагогических дисциплин.

В широких сравнительно-педагогических исследованиях эволюция образования должна рассматриваться на фоне социально-экономического, политического и культурного развития изучаемых стран и регионов. Поэтому обстоятельная характеристика системы образования той или иной страны и ее сопоставление с системами других стран неизбежно требуют выхода за собственно педагогические рамки. Это заставляет обращаться к соответствующим наукам, использовать их содержательные данные и методический инструментарий. Правда, в некоторых случаях возможно абстрагироваться от "внешних" факторов, влияющих на развитие образования, рассматривать этот процесс, так сказать, в "чистом виде". Но такой прием может применяться лишь с определенной методической целью на том или ином промежуточном этапе исследования.

Для педагога-компаративиста безусловно важное значение имеет философское осмысление исследуемых проблем.

Соотношение между философскими течениями и педагогическими теориями всегда занимало одно из центральных мест в методологической проблематике педагогической науки. Но акценты существенно менялись. Вплоть до начала XX в. в большинстве западных стран преобладали взгляды, согласно которым педагогика — не самостоятельная наука, а "прикладная философия". П. Наторп (1854—1924), Ф. Паульсен (1825—1898) и другие влиятельные педагоги утверждали, что общие цели и принципы воспитания и образования должны формулироваться философией, а функция педагогики в конечном счете сводится лишь к поискам наиболее эффективных методов их реализации. Французский педагог-теоретик Ж. Фулье (1838—1912) выразил это настроение лаконичной формулой: "Над входом в здание педагогики должно быть начертано: не философ да не войдет сюда".

Этот этап развития научной мысли ушел в прошлое. Обретение педагогикой статуса самостоятельной науки ныне не оспаривается серьезными учеными. Но проблема взаимосвязи педагогики и философии отнюдь не перестала быть актуальной. В 1950—60-х гг. влиятельные западные педагоги, находившиеся под сильным воздействием позитивистских идей, настойчиво декларировали свою философскую "незавербованность"; идеалом провозглашалась установка на то, чтобы находить обоснования для педагогической теории только в самом педагогическом процессе, полностью абстрагируясь от философской рефлексии. Основные философские вопросы, утверждал видный деятель просвещения США Дж. Конант, "уже решены великими философами, от Платона до Уайтхеда, и теперь обращение к этим вопросам ведет лишь к повторению педагогических банальностей".

В последние десятилетия ряды сторонников "освобождения" педагогов от философских влияний редуют и, напротив, все более широкое признание получает мысль, согласно которой педагогические концепции неизбежно требуют философского подкрепления. Усилившееся внимание педагогов к философским обоснованиям своих концепций связано с тем, что в современном научном знании все большее значение приобретает междисциплинарный подход; философия в принципе призвана служить общеметодологической основой таких исследований и способствовать синтезу их результатов.

Ограничимся одним примером. Известно, как тесно связаны с педагогикой психология и социология. Но между представителями этих двух отраслей научного знания нередко возникает напряженная конфронтация. Психологи опасаются "социологизации" своей науки, социологи усматривают угрозу в попытках "психологизировать" социальные теории. В таких условиях философии отводится роль своеобразного арбитра, задача которого — упорядочить и уравновесить различные подходы к решению проблемы "социальное и биологическое в развитии человека" и некоторых других вопросов.

В отечественной литературе предпринимались попытки построения классификации зарубежных педагогических теорий по принципу соотнесения их с той или иной системой философских взглядов (см. [22]). Подобный подход имеет веские основания, поскольку исторически сложилось так, что магистральные линии развития педагогической мысли в значительной мере шли в русле влиятельных философских школ. Такое направление исследований не утратило своей актуальности, особенно в связи с развитием *философии образования*. Вопрос о предмете этой научной дисциплины остается пока дискуссионным, и можно выделить по крайней мере три разных позиции. Первая: философия образования — раздел философии. Аналогами могут служить

философия истории или философия права. Эти отрасли связаны с историческими или юридическими науками, но обладают статусом философских дисциплин. Вторая: философия образования — это фактически синоним общей педагогики с преимущественной ориентацией на методологическую проблематику. Третья: философия образования — самостоятельная научная дисциплина: она синтезирует данные ряда теоретических и эмпирических наук, относящиеся к сфере образования, подвергает их философскому осмыслению и создает на этой основе новые научные знания. Но какой бы точки зрения ни придерживаться, несомненно, что философия образования способствует повышению интереса педагогов-теоретиков к философскому осмыслению своих профессиональных проблем.

Какая же именно философская школа может лечь в основу такого осмысления?

На Западе, в условиях мировоззренческого плюрализма, проблема выбора философской ориентации стоит весьма остро. В 1940—50-х гг. там в философии господствовала "большая четверка" — прагматизм, неопозитивизм, экзистенциализм, неотоцизм. В последние десятилетия западные педагоги-теоретики все чаще апеллируют к философской антропологии, структурализму, неофрейдизму.

В нашей стране до недавнего времени фактически отсутствовала проблема выбора. Марксизм (причем часто — не аутентичный, а его упрощенные версии) являлся единственной легальной философией и более того — государственной идеологией. Она представлялась как некий монолит, имеющий окончательные и неоспоримые ответы на самые сложные вопросы мышления и бытия. При этом марксизм был предельно примитивизирован, что, впрочем, вполне закономерно: когда социально-философская теория превращается в массовую идеологию, то ее собственно научный компонент неизбежно несет потери.

Сегодня наша литература обнаруживает широкий спектр разнообразных оценок марксизма, включая и абсолютное отрицание каких бы то ни было его научных достоинств. Такой идеологический экстремизм несовместим с серьезным объективным анализом. Показательно, что некоторые видные зарубежные ученые, отнюдь не разделяющие идей марксизма, трактуют этот вопрос гораздо более взвешенно. Но пересмотр ряда тезисов марксизма, не соответствующих реалиям современной эпохи, действительно необходим. Эта сложнейшая проблема требует специального рассмотрения. Здесь отметим лишь, что заслуживает внимания точка зрения, согласно которой марксизм (особенно в интерпретации его многочисленных вульгаризаторов) рассматривал сущность человека преимущественно с позиций социологического редукционизма, односторонне и упрощенно трактовал соотношение бытия и

сознания, недооценивал значение общечеловеческих нравственных норм, абсолютизировал классовые основания морали, односторонне негативно оценивал роль религии в формировании общественного сознания и социального поведения.

«

В то же время остается неоспоримым значительный вклад марксизма в развитие мировой общественной мысли, включая отдельные вопросы, близкие к педагогической проблематике. Поэтому задача состоит в том, чтобы совместить те его тезисы, которые сохраняют свое методологическое значение, с эвристически ценными положениями других философских школ, а также использовать позитивные результаты смежных наук независимо от их мировоззренческой ориентации. В современных условиях теоретико-методологической основой плодотворных педагогических исследований вряд ли может быть какое-либо одно философское учение. Видимо, желателен и возможен "благотворный эклектизм", т.е. определенный синтез рациональных тезисов из разных философских школ, разумеется, при условии, что эти тезисы не будут взаимоисключающими — "нельзя варить одновременно два разных супа в одной кастрюле".

Серьезный сопоставительный анализ общественно значимых проблем образования немыслим без обращения к материалам *социологических исследований*.

,

Взаимосвязь социологии и педагогики уходит своими корнями к середине XIX в. Уже в трудах основоположников западной социологии О. Конта (1798—1857), Г. Спенсера (1820—1903) воспитание и образование молодежи рассматривались как необходимые условия связи времен и поколений, поступательного развития общества. К. Маркс и Ф. Энгельс осмыслили эти проблемы прежде всего сквозь призму социальных и политических задач. Позднее Э. Дюркгейм (1858—1917) обстоятельно охарактеризовал социальную детерминированность проблем воспитания. Анализу общественных функций образовательных учреждений значительное внимание уделяли Д. Дьюи, Г. Кершенштейнер и другие западные педагоги ушедшего столетия.

В теоретических трудах современных социологов определяется место системы образования в социальной инфраструктуре, характеризуются формы связи образования с другими сферами общественной жизни. Знакомство с их аргументацией и выводами помогает глубже уяснить социальные факторы, оказывающие столь значительное, а в некоторых случаях и определяющее влияние на развитие образования в той или иной стране. Проблемы образования вписываются таким образом в широкий социальный контекст. При этом следует иметь в виду, что некоторые крупные социологи в странах Запада, проявляющие большой

интерес к проблемам образования, занимают важные посты в государ-

ственном аппарате и в правлениях финансово-промышленных структур, руководят научно-исследовательскими центрами и университетами, нередко привлекаются к участию в составлении национальных программ развития просвещения. Поэтому анализ их трудов представляет особую значимость.

В последние десятилетия интенсивно развивается эмпирическая социология. Она подразделяется на ряд "специальных социологий" — социологию труда, социологию науки, социологию молодежи, социологию семьи и т.п. Исследования, проводимые в рамках этих отраслей социологического знания, нередко соприкасаются так или иначе с той проблематикой, которую анализирует сравнительная педагогика. Например, социология молодежи рассматривает роль учебных заведений в процессе социализации молодого поколения, формы и результаты подготовки юношей и девушек к вступлению во "взрослую" жизнь. Определенный интерес для педагога-компаративиста представляют работы по социологии познания, рассматривающие социальные аспекты производства, распространения и использования разнообразных знаний.

Однако ближе всего к педагогической проблематике стоит *социология образования*. Она начала складываться на Западе еще в 1930-е гг., но долгое время не имела ни собственных научных учреждений, ни периодических изданий. Теперь социология образования — признанная самостоятельная отрасль социологического знания. В университетах стран Западной Европы и США читаются специальные курсы социологии образования, публикуются монографии, сборники, многочисленные статьи в периодических изданиях. Анализируются социальный состав учащихся разных учебных заведений и динамика его изменения, возможности получения образования выходцами из разных социальных и этнических групп, зависимость успеваемости учащихся от экономического положения и культурного уровня семьи, общественный статус учителей.

Определенный интерес представляет сопоставительный анализ образовательного ценза верхушки истеблишмента той или иной страны. Он показывает, в какой мере образовательный уровень влияет на процесс социальной мобильности, на возможность карьерного продвижения. Видный американский социолог, в прошлом президент Американской социологической ассоциации Р. Тернер, сравнив под этим углом зрения США и Великобританию, пришел к выводу, что в США значение образовательной подготовки, наличие научных степеней и званий выше, чем в Великобритании, где большую роль играют фамильные связи, титулы, королевские награды. Правда, отмечает он, почетные ученые степени в США не всегда отражают подлинный образовательный уровень их обладателей. Нередки случаи, когда престижный уни-

верситет присуждает почетную ученую степень влиятельному лицу не за реальные заслуги в исследовательской или педагогической деятельности, а в расчете получить за это финансовую или административную поддержку (см. [23]).

Данные, полученные при изучении проблем образования в рамках социологии, используются в сравнительно-педагогических исследованиях, делают их более глубокими и аргументированными. Результаты зарубежных социологических исследований целесообразно сопоставлять с работами российских социологов М.Н. Руткевича, В.Н. Шубкина, П.Г. Щедровицкого, в которых рассматриваются такие проблемы, как роль системы образования в процессах социальной мобильности, пути и формы социализации учащейся молодежи, мотивы получения образования и т.п. Однако возможности дальнейшего углубления социологического анализа этой проблематики еще не исчерпаны. Как отмечается в одной из российских публикаций, "...у нас сложилась практика проведения преимущественно исследований эмпирического характера... До сих пор редко встречаются исследования системы российского образования в ее социальной динамике, ориентированные на выяснение логики изменения ее социальных функций..." [24. С. 95].

В сравнительно-педагогических исследованиях целесообразно использование данных социальной прогностики — важного направления современного обществознания.

Стремление заглянуть в будущее всегда было свойственно людям. Но, пожалуй, никогда оно не оказывалось столь сильным, как в наше время, в эпоху стремительных перемен и рождения принципиально новых явлений и тенденций, не имеющих аналогов в прошлом. Теория и практика прогнозирования заняла большое место в современной системе научного знания. В развитых странах еще в 1960-е гг. были созданы десятки научных центров, специализировавшихся на разработке социальных прогнозов и футурологических сценариев. Многие из них функционируют и поныне. В самих названиях значительной части прогнозов уже много лет неизменно фигурировал 2000 г. Тут определенную роль играла магия "круглых" дат, причем она тем сильнее, чем "круглее" дата. Поэтому особое внимание уделялось 2000 г., знаменовавшему одновременно конец десятилетия, столетия и тысячелетия.

В большинстве социальных прогнозов анализируются так или иначе перспективы развития образования, поскольку оно закономерно рассматривается как область, где существуют наибольшие возможности для "вмешательства в будущее" путем формирования кадров для будущего производства и граждан нового общества.

Значительное развитие получили и прогнозы, специально посвященные сфере образования. По своему содержанию они крайне разн

образны: одни имеют в виду относительно недалекое будущее и фактически смыкаются с перспективным планированием, другие рисуют картину образования через много десятилетий и носят футурологический характер; одни посвящены количественной эволюции образования, другие ставят в центр внимания предполагаемые качественные сдвиги. Отдельные прогнозы выглядят фантастическими предположениями кабинетных теоретиков, далеких от актуальных проблем и насущных потребностей системы образования. Но и такие сценарии порой приобретают определенное реальное значение, если они оказывают воздействие на умонастроение общественности. В результате срабатывания механизма обратной связи прогноз, вне зависимости от его реальной обоснованности, может либо стимулировать интерес к тому или иному явлению, либо ослабить его, способствовать или, напротив, препятствовать развитию прогнозируемого процесса.

Анализ этой проблематики не должен ограничиваться рассмотрением лишь новейших прогнозов. Трудно определить эвристическую ценность разработок, создающихся в настоящее время и имеющих в виду грядущие десятилетия; любые прогнозы, относящиеся к социальной сфере, фактически носят гипотетический, вероятностный характер. Даже самый лучший прогнозист не обладает даром ясновидения. Поэтому для оценки методологического уровня и степени достоверности прогнозов целесообразно обращение и к тем из них, которые составлялись несколько десятилетий назад. Они предсказывали, как будут строиться и функционировать системы образования на пороге XXI в., т.е. именно в наше время, и теперь мы сможем "сверить" эти прогнозы с реальностью.

Серьезные ученые с большой осторожностью относятся к составлению прогнозов и предупреждают, что их предположения рискуют оказаться ошибочными, поскольку будущие социальные и собственно педагогические процессы во многом непредсказуемы и могут пойти совершенно неожиданными путями. Известный шведский педагог Т. Хюсен, говоря об альтернативности возможных путей развития образования, отмечал, что перед прогнозистами встают коренные вопросы, в которых будущее сплетается с настоящим: "В этой связи есть основание спросить себя: находится ли школа как институт на пути к изменению своего характера? Становятся ли количественные изменения такими, чтобы количество, по словам Гегеля, перешло в качество? Можем ли мы рассчитывать на то, что школа, как ее традиционно воспринимают педагоги, останется такой же и в XXI столетии? Или же взрыв образования разорвет издавна присущие ей институционализированные рамки? Нет, видимо, необходимо детально развивать мысль о том, какое значение ответы на поставленные здесь вопросы приобретают для планирования школы и подготовки учителей" [25. С. 69—70].

Однозначных ответов на эти вопросы нет. Претенциозные предсказания, оперирующие такими категориями, как "неизбежно", "непременно", "несомненно" и т.п., фактически лишены научной ценности. Ведь будущее многовариантно и в конечном итоге только время адекватно покажет истинность или ложность того или иного прогностического сценария. Тем не менее серьезные прогностические разработки, опирающиеся на объективную оценку реальных тенденций развития образования в прошлом и настоящем, представляют большой интерес для сравнительной педагогики. Сопоставляя их с анализом современной ситуации в разных странах и геополитических регионах, педагогический компаративист стремится определить наиболее вероятные пути развития образования в будущем, предупредить о таящихся опасностях. Международные сопоставления в области педагогической прогностики способствуют созданию научно обоснованных программ развития образования в грядущие годы и десятилетия.

Таким образом, сопоставляя тенденции развития образования в разных странах и регионах, компаративист нередко вторгается "от имени педагогики" в смежные области научного знания. При этом он должен ясно осознавать границы своей компетенции; только дилетант самоуверенно полагает, что ему все доступно. Однако сравнительная педагогика не только заимствует те или иные данные других наук. Развивается и обратный процесс. Полученные сравнительной педагогикой новые знания используются социологами, политологами, культурологами, историками с целью более глубокого понимания своих проблем. В труде группы американских компаративистов "Сравнительная педагогика" (1982) говорится: "Исследования в области сравнительной педагогики представляют значительный интерес для социологов, политологов, антропологов, способствуют более глубокому пониманию широких социальных проблем в прошлом и настоящем" [26. Р. 4]. С этим нельзя не согласиться.

3. Методы сравнительно-педагогических исследований

Как каждая область научного знания, сравнительная педагогика использует и общенаучные методы исследования, и специфический методический инструментарий, адекватный как самому объекту изучения, так и своеобразию основных источников.

В последние годы у нас часто ссылаются на международный опыт в разных сферах общественной жизни, в том числе и при полемике вокруг актуальных проблем развития образования. Такие ссылки нередко используются как аргумент для подтверждения порой совершенно противоположных мнений. Вы сторонник или противник элитарного образования, вы сторонник "жесткой" или "мягкой" дифференциации, вы за

или против развития частных школ — для подкрепления любой из таких (и подобных) полярных точек зрения можно набрать немало примеров из массы разнообразных и противоречивых фактов на необозримом поле мирового образовательного пространства. Ведь любой факт — это лишь фрагмент действительности. Поэтому один из главных методологических принципов сравнительной педагогики — репрезентативность фактического материала, четкое отделение закономерного от случайного, верифицированных фактов от умозрительных гипотез. Для сравнительно-педагогических исследований это особенно важно, поскольку многие факты непосредственно не наблюдаемы компаративистом и экспериментально не воспроизводимы.

В принципе научная теория должна опираться на фактологическое основание. Тут уместно вспомнить Ушинского, утверждавшего, что основой здания науки должны быть факты. В предисловии к своему главному труду "Человек как предмет воспитания" он писал: "Мы шли везде за фактами и поскольку вели нас факты: где факты переставали говорить, там мы ставили гипотезу — и останавливались, никогда не употребляя гипотезу как признанный факт" [27. С. 147]. Но, разумеется, речь должна идти не об отдельных фактах, а о их совокупности: если же теория противоречит одному или нескольким фактам, то нет оснований считать ее опровергнутой, ибо речь может идти о случайных фактах, не отражающих наиболее общей тенденции. Опасен путь поисков только тех фактических примеров и частных случаев, которые должны лишь подтвердить априорно созданную концепцию без учета того, при каких обстоятельствах и в каком социокультурном контексте она сложилась. Субъективно подобранные факты приводят к созданию извращенной картины. Но и анализируя одни и те же факты, можно приходиться к принципиально разным выводам и заключениям. Ведь каким бы конкретным и "фактологичным" ни было сопоставительное исследование, оно непременно исходит из концепции более общего характера, базируется на определенной системе теоретических взглядов. Только при этом условии количество переходит в качество, иначе говоря, сумма новых эмпирических фактов может создать новое научное представление о данном явлении или данной структуре.

Возможны два подхода к определению и пониманию факта. Он рассматривается либо как непосредственно воспринимаемое явление действительности, либо как объект научного познания. Между этими двумя подходами нет непроходимой стены. Факт как явление объективной действительности может осмысляться в рамках строго научного анализа, но возможно его рассмотрение и в контексте обыденного сознания, опирающегося на "здоровый смысл", на простейшие индуктивные обобщения. И такое рассмотрение отнюдь не лишено познавательной цен-

ности для компаративиста, сопоставляющего особенности массового педагогического сознания в разных странах.

Каким должно быть оптимальное соотношение между воспроизведением фактов и их аналитической интерпретацией? Этот вопрос, стоящий перед рядом социальных наук, крайне актуален и для сравнительной педагогики.

Непомерное увлечение фактологией, позитивистский "культ факта" идут в ущерб теоретическому осмыслению рассматриваемых проблем. С другой стороны, такое осмысление будет плодотворным только если оно основывается на глубоком изучении конкретных фактов и явлений. Конечно, нельзя установить единую для всех исследований пропорцию между воспроизведением фактов и их анализом. Видимо, в работах, посвященных зарубежной проблематике, удельный вес фактического материала часто может быть большим, чем в работах об отечественной системе образования, которую мы знаем, естественно, лучше. Систематизированное описание новейших и малоизвестных фактов, отражающих реальные процессы развития образования за рубежом, может выступать как одна из важных самостоятельных научных задач и как существенный элемент сравнительно-педагогического исследования. И поскольку рациональная организация исследования предполагает разделение функций его участников, то работа по сбору и первичной обработке фактического материала должна считаться достаточно престижной. Разумеется, следует придавать воспроизведению фактов обобщенный характер, при котором неизбежно опускаются многие второстепенные детали и подробности, а сами факты подвергаются тщательной проверке путем сопоставления и критического анализа источников.

Но как "добываются" факты? Здесь сравнительная педагогика обнаруживает значительную специфику. Во многих науках исследование основывается на фактическом материале, полученном преимущественно "из первых рук", т.е. в результате собственных экспериментов исследователя, его опытной работы, непосредственных наблюдений и т.п. Что же касается педагога-компаративиста, то он извлекает значительную часть фактологической информации из исследований, проведенных в рамках иных отраслей знаний. Сопоставляя эти сведения с материалами других источников, анализируя и интерпретируя разнообразные факты, полученные разными путями, компаративист создает таким образом новое знание.

Эксперимент, столь важный для развития многих наук, включая и ряд педагогических дисциплин, в сравнительно-педагогических исследованиях имеет ограниченное применение. Ведь характерная черта эксперимента как метода научного познания состоит в том, что он в

большинстве случаев проводится в контролируемых и управляемых условиях, обеспечивающих возможность непосредственного воздействия на исследуемые явления и процессы. Но при изучении зарубежного опыта такая возможность фактически отсутствует. Компаративист не может существенно воздействовать на предмет своего изучения. Ситуация в какой-то мере сравнима с наблюдениями над астрономическими явлениями: их можно изучать, но нельзя влиять на них. Однако, не проводя самостоятельно экспериментов, компаративист может использовать результаты экспериментальных исследований, проведенных зарубежными учеными в своих странах; это позволяет повысить аргументированность его выводов и рекомендаций, адресуемых отечественному образованию.

Такие широко применяемые в педагогике методы, как *опрос* и *анкетирование*, обнаруживают в сопоставительных исследованиях свою специфику.

Для получения свежей информации возможен корреспондентский метод опроса, так называемый почтовый опрос: составляется вопросник (анкета) по интересующим проблемам и рассылается тем учреждениям или лицам, которые располагают нужной информацией. Этот метод широко применяется органами ЮНЕСКО и МБП при подготовке тематических ежегодников по вопросам образования. Всем национальным ведомствам просвещения рассылается анкета, содержащая десятки, а порой и сотни вопросов о состоянии и тенденциях развития образования данной страны, о количественных параметрах, о создании новых типов учебных заведений, о модернизации содержания и методов обучения, о реформах управления образования и т.п. Полученные ответы используются авторами, готовящими ежегодники. Вопросники могут быть составлены и в расчете на индивидуальных респондентов. Для того чтобы ответы можно было сопоставлять при последующем анализе, вопросники должны быть стандартизированы.

Важно обеспечить адресность анкет, что должно найти отражение в содержании и форме вопросов. Для компаративиста, разумеется, интересны ответы высококвалифицированных профессионалов, базирующиеся на результатах их собственных исследований и многолетней педагогической деятельности, руководителей ведомств просвещения и учебных заведений. В то же время нельзя игнорировать мнения и оценки непрофессионалов, в частности, родителей учащихся. Они показывают настроения массового сознания, позволяют судить о том, как общество оценивает деятельность образовательных институтов. Но это требует разработки специальных вопросников; там не следует использовать специальную терминологию, сложные языковые конструкции и т.п. Иначе говоря, нужно перевести исследуемую проблему с уровня

сугубо научного рассмотрения на уровень обыденного сознания и житейской практики с учетом специфики разных групп опрашиваемых, их возрастных, социальных, культурологических характеристик.

Известно, однако, что в структуру обыденного сознания нередко*ко включаются элементы научного знания, поступающие через различные информационные каналы, да и вообще применительно к педагогическим проблемам фани между научным и обыденным сознанием порой трудноуловимы.

Для изучения общественного мнения о состоянии школы и о результативности реформ образования может применяться и телефонный опрос. В США такие ежегодные опросы в федеральном масштабе организуются педагогическим обществом "Фи Дельта Каппа" совместно с известным Институтом Геллапа. При этом наиболее распространенный метод — опрос по случайно выбранным телефонным номерам. Опросы проводятся обычно в нерабочее время или вечерами, когда большинство людей можно застать дома.

Интервью, беседы со школьниками и студентами дают сведения, которые нельзя получить из других источников: как учащиеся относятся к своей школе или вузу, насколько они удовлетворены содержанием и методами учебных занятий, в какой мере, по их мнению, учебные заведения готовят к "взрослой" жизни и будущей трудовой деятельности. Эта информация "из первых рук" существенно дополняет сведения, полученные на основе изучения литературных источников.

Но к материалам, почерпнутым из интервью, опросов, бесед, нужно относиться с определенной долей осторожности. Ведь мнения опрашиваемых в значительной мере субъективны, а порой отражают корпоративные интересы. Например, функционеры ведомств просвещения нередко объясняют неудачи или низкую результативность реформ неподготовленностью учителей к работе в новых условиях, их консервативными настроениями; в свою очередь учителя часто обвиняют руководителей в некомпетентности, а педагогов-теоретиков в оторванности от реальной педагогической практики. К тому же нельзя быть уверенным, что ответы опрашиваемого всегда искренни. Исходя из соображений защиты "чести страны" или своего учебного заведения, учителя и учащиеся могут приукрашивать действительность, умалчивать о недостатках и негативных явлениях... Возможно и обратное — необъективные гиперкритичные оценки. Что же касается родителей учащихся, то они нередко бывают излишне категоричными в суждениях, выходящих за рамки их компетенции.

Когда компаративисты пытаются выяснить отношение населения той или иной страны к деятельности учебных заведений, к реформам образования, то, конечно, речь не может идти о сплошном опросе. Не-

обходима выборка респондентов, а затем результаты выборочных исследований экстраполируются на генеральную совокупность. Важно, чтобы выборка была как можно более репрезентативной и отражала бы мнение разных групп населения. Следует, однако, ясно осознавать, что даже самая лучшая выборка не может быть идеальной и в точности представлять генеральную совокупность. Ошибки неизбежны и задача состоит в том, чтобы они не выходили за границы допустимых отклонений.

Что же касается непосредственного ознакомления с организацией и деятельностью зарубежных учебных заведений, то тут компаративист вынужден довольствоваться изучением относительно ограниченного числа объектов. Соответственно, репрезентативность такого материала невелика. Поэтому основанные на личных наблюдениях выводы можно рассматривать лишь как гипотезы, которые для своего подтверждения требуют обращения к другим источникам.

Основа любого социального исследования — анализ источников. Он включает в себя установление полноты сведений, содержащихся в нем, а также степени их точности и достоверности. Источники нередко дают разный фактический материал по одному и тому же вопросу, часто противоречат один другому. В таких случаях важно выяснить причины расхождений и попытаться установить, показания каких источников наиболее достоверны.

Источники, составляющие базу педагогической компаративистики, многочисленны и разнообразны. К ним относятся законодательные акты и правительственные постановления об образовании, циркуляры и инструкции ведомств просвещения, педагогическая документация, учебная и методическая литература, статистические издания, педагогическая и общественно-политическая периодика, труды педагогов-исследователей разных стран. В последние годы все большее значение приобретают материалы международных организаций, особенно ООН, ЮНЕСКО, МБП, ЮНИСЕФ, решения и рекомендации региональных и всемирных педагогических форумов.

Не имея намерения детально анализировать каждую из этих групп источников, охарактеризуем кратко некоторые из них, надеясь, что это может оказать известную помощь тем, кто впервые приступает к самостоятельному исследованию проблем педагогики и школы за рубежом.

Законодательные акты, правительственные декреты, циркуляры и инструкции ведомств просвещения регулярно публикуются в официальных изданиях и в специальных сборниках. Конгресс США издает материалы своих сессий, в которых фиксируются ход обсуждения законов, поправок к ним и сами законодательные акты. Изложение законов дается также в ежемесячном официальном журнале "Американское об-

разование". Во Франции законы, декреты, министерские инструкции и циркуляры публикуются в периодических изданиях парламента и Министерства образования. Кроме того, издаются комментированные сборники законодательных материалов, постановлений и инструкций по вопросам просвещения. В ФРГ обширные официальные издания содержат материалы федеральных властей и правительств германских земель. Великобритания не считается федеративным государством, тем не менее в Англии и Уэльсе, Шотландии, Северной Ирландии существуют разные системы образования. Поскольку более 80 % британских учащихся сосредоточены в Англии и Уэльсе, то система образования и соответствующие законодательные акты именно этого региона обычно рассматриваются как базовые для всей страны при проведении международных сопоставительных исследований.

Законодательные акты и правительственные постановления определяют структуру системы народного образования той или иной страны, сроки и формы обязательного обучения, задачи и характер разных типов учебных заведений, условия приема и выпуска учащихся, распорядок учебной жизни, правовое положение учителей и т.п. Но они носят нормативный характер, порой отражают лишь намерения властей и могут существенно расходиться с конкретной практикой. Показательно, что в ряде государств законы, определяющие сроки обязательного обучения, не отражают реального положения дел. В некоторых африканских странах (Конго, Габон, Гана) законодательно установлено обязательное десятилетнее обучение, но на деле оно не осуществляется; большинство детей бросают учебу задолго до завершения этого срока. В то же время в ряде развитых стран ситуация обратная: законодательно установленные сроки "не успевают" за реальным процессом развития образования. В Японии, Австрии, Финляндии, Норвегии срок обязательного обучения 9 лет, тем не менее абсолютное большинство молодежи стационарно учится значительно более продолжительное время. Еще более показательна ситуация в Республике Корея. Обязательным и бесплатным является там только обучение в шестилетней начальной школе, однако более 90 % детей оканчивают полную среднюю двенадцатилетнюю школу и около половины из них продолжают учебу в послесредних учебных заведениях. Поэтому для выявления реальной картины необходимо систематически сопоставлять нормативные акты с другими источниками.

Сопоставительный анализ содержания общего образования предполагает тщательное рассмотрение школьных учебных планов и программ разных стран. При этом методика исследования существенно отличается в зависимости от того, какой является изучаемая национальная система образования — централизованной или децентрализованной.

В странах с децентрализованной системой образования школьные учебные планы и программы обнаруживают большие различия в разных штатах, графствах, кантонах, округах, да и в самих школах. В последние два десятилетия предпринимаются большие усилия для определения и реализации национальных образовательных стандартов; соответственно, предполагается определенная унификация учебных планов и программ. Но на этом пути в ряде децентрализованных систем, прежде всего в США, пока сделаны лишь первые шаги. До сих пор в американских школах во многом по-разному решаются вопросы, касающиеся содержания образования, набора обязательных и факультативных дисциплин, этапов прохождения учебного материала. Поэтому приходится обращаться к публикациям, в которых приводятся учебные планы и программы отдельных школ или примерные учебные планы школьных округов, и путем сопоставления соответствующих данных выводить затем своеобразную "национальную среднюю". Для того чтобы такие выводы стали как можно более адекватными, необходимо изучить большое количество учебных планов и программ, действующих в разных школах с учетом их размещения, социокультурного состава учащихся и т.п.

При изучении строго централизованной школьной системы (например во Франции или в Японии) исследователь оказывается в более выгодном положении. В его распоряжении находятся учебные планы и программы, утвержденные Министерством образования и обязательные для государственных школ в масштабе всей страны. В них четко определены дисциплины, подлежащие обязательному или факультативному изучению, количество недельных часов, выделяемых на каждый предмет, основные разделы учебных курсов. Это позволяет менее сложным путем, чем при изучении школ децентрализованных систем, установить объем, характер и темпы прохождения учебного материала.

Однако многие учебные программы (особенно по предметам гуманитарного цикла) составлены очень кратко и нередко содержат лишь перечень основных тем, без всякого их раскрытия. Для того чтобы составить представление о теоретическом уровне и конкретном содержании учебных курсов, необходимо обращаться к учебникам. Их число поистине необозримо. Многочисленные частные издательства выпускают различные учебники, а учитель по согласованию с администрацией школы обычно избирает определенные учебники по своему предмету и рекомендует их учащимся. Поэтому для характеристики уровня школьного образования в той или иной стране важно проанализировать прежде всего те учебники, которые имеют наибольшее распространение.

Во всех развитых странах издается большое число монографий, посвященных разным аспектам теории и практики образования и воспи-

тания. Будучи основными источниками при анализе педагогической мысли, эти труды важны и для изучения реального процесса развития школы; нередко они включают оригинальный фактический материал, отсутствующий в официальной педагогической документации, излагают конкретные результаты исследований, методику проведения экспериментальной работы.

Порой целесообразно обращение к книгам, не принадлежащим перу профессиональных педагогов, психологов, социологов. Например, воспоминания видных деятелей политики, науки и культуры о годах их учебы могут предать интерес не только для историка педагогики, но и для компаративиста, особенно если мемуарист описывает свою учебу в университетах разных стран и делает при этом любопытные сравнения.

Важный источник педагогической компаративистики — периодические издания, причем не только педагогические журналы и газеты (их значение самоочевидно), но и общественно-политическая пресса, уделяющая большое внимание вопросам просвещения. В частности, почти в каждом номере американской газеты "Нью-Йорк Таймс" или французской газеты "Монд" содержится специальный раздел "Образование". Некоторые газеты выпускают ежемесячные или квартальные приложения, посвященные педагогической проблематике. Общественно-политическая пресса дает свежую информацию о программах политических партий и общественных организаций в области образования, о социальных аспектах организации и деятельности школ, колледжей, университетов, о полемике вокруг бюджета народного образования, о частных учебных заведениях, о связях системы образования с бизнесом и церковью. Нередко в общественно-политической прессе освещаются такие проблемы, которые педагогические издания предпочитают не затрагивать.

Множественность и разнообразие проблем, рассматривающихся в сопоставительных исследованиях, делает целесообразным, а порой и необходимым обращение к *энциклопедической литературе*.

Некоторые полезные сведения можно почерпнуть в универсальных многотомных энциклопедиях, дающих материал по всем отраслям науки и практической деятельности. К ним относятся, в частности, "Британская энциклопедия", "Большой Брокгауз" (ФРГ), "Большой Парус" (Франция), "Большая советская энциклопедия". Но, безусловно, наибольшее значение для педагогов-компаративистов имеют педагогические энциклопедии, содержащие обширный свод знаний по теории и практике образования и воспитания. В последние десятилетия в странах мира вышли несколько десятков таких энциклопедий. Обширные педагогические энциклопедии изданы в США, Великобритании, ФРГ,

Франции, Италии, Венгрии, Испании, Китае. В нашей стране в 1964—1968 гг. была издана четырехтомная "Педагогическая энциклопедия", а в 1993—1999 гг. двухтомная "Российская педагогическая энциклопедия"! Национальные педагогические энциклопедии преимущественное внимание уделяют отечественному материалу, но определенное место занимает освещение зарубежной проблематики.

Ценную информацию содержат международные педагогические энциклопедии и словари, созданные под эгидой ЮНЕСКО, МБП, международных центров педагогических исследований. В 1955 г. Генеральная конференция ЮНЕСКО приняла решение о создании многотомного "Мирового обзора по образованию"; в 1958—1971 гг. опубликованы 5 томов. В 1977 г. издана "Международная энциклопедия по высшему образованию", а в 1994 г. — десяти томная "Международная энциклопедия образования". С 1970-х гг. МБП издает терминологические словари в целях идентификации и систематизации педагогической документации разных стран. Поскольку многие педагогические явления и закономерности носят междисциплинарный характер, в педагогических энциклопедиях отражена психологическая, социологическая и философская проблематика в той мере, в какой она имеет отношение к сфере образования и воспитания.

В нашей стране до недавнего времени определения и трактовки тех или иных явлений в отечественных энциклопедиях рассматривались как истины в последней инстанции. Что же касается большинства зарубежных стран, то там энциклопедии никогда не считались сводом нормативных положений. Даже в рамках одной энциклопедии могли обнаруживаться значительные различия позиций разных авторов проблемных статей. В последние годы такой подход становится характерным и для российских энциклопедических изданий, что связано с переоценкой многих явлений и фактов. В то же время безусловно, что специфика энциклопедических изданий предъявляет особенно высокие требования к точности и выверенности фактов, хронологии, библиографических указателей. Поэтому эти издания являются одним из важных источников информации по проблемам, интересующим педагога-компаративиста.

В сравнительно-педагогических исследованиях большое место занимают *систематизация и анализ количественных данных о развитии образования в масштабах стран и геополитических регионов*. Современный этап развития науки характеризуется значительным расширением сферы применения методов количественного анализа, которые теперь все чаще используются не только в естественнонаучных, но и в социально-гуманитарных исследованиях. Это отражает стремление психологов, социологов, культурологов, педагогов повысить степень обоснованности и доказательности своих выводов.

Математизация любой области научного знания начинается, как правило, с квантификации — количественного определения основных элементов исследуемой структуры, после чего становится возможным применение математического аппарата. Его эффективность зависит прежде всего от того, насколько адекватно величины, с которыми оперирует исследователь, отображают изучаемые явления и процессы. Это — не математическая проблема; она должна решаться представителями той или иной конкретной науки.

В разных науках роль количественного анализа не одинакова. В большинстве гуманитарных исследований она более скромна, чем, скажем, в физике или биологии. Попытки некоторых педагогов во что бы то ни стало придать своим трудам внешнее сходство с естественно-научными исследованиями путем широкого применения математической символики не приводят во многих случаях к плодотворным результатам; сложный математический аппарат порой маскирует бедность предметного содержания. Приведем мнение известного американского ученого русского происхождения В. Леонтьева: "...Некритическое увлечение математическими формулами часто ведет к тому, что за внушительным фронтом алгебраических символов скрываются положения, легковесные с точки зрения сущности предмета" [28. С. 101]. В педагогике возможности количественных определений и измерений далеко не безграничны. Как выразить в количественных показателях степень развития эмоциональной сферы подростка? Можно ли измерить и численно определить результаты воспитательной деятельности школы, направленной на формирование положительных нравственных качеств личности?

Тем не менее количественный анализ занимает свое место в современном методологическом арсенале педагогической науки, хотя и не идентично применяется в разных ее отраслях.

Для сравнительной педагогики анализ количественных показателей исключительно важен. Без него невозможны объективные сопоставительные характеристики состояния и тенденций развития образования. К тому же количественные и качественные показатели нередко переплетаются и взаимно дополняют друг друга. Например, цифры, показывающие масштабы второгодничества или отсева учащихся, крайне важны для качественной оценки деятельности школы. Сопоставление учебных планов разных школ, базирующееся на количественном анализе, открывает путь к качественной характеристике содержания образования.

Синхронное сопоставление количественных данных о развитии образования в разных странах и регионах имеет большое практическое значение. Оно дает возможность выявить определенные международ-

ные стандарты, на фоне которых выразительно обнаруживаются наши достижения и недостатки в некоторых важных аспектах развития образования, что может способствовать правильному и своевременному определению приоритетных направлений образовательной политики, принятию наиболее обоснованных планов, программ, управленческих решений.

Обратимся вновь к проблеме соотношения общего, особенного и единичного. Субординация этих категорий не идентична при изучении разных сфер общественной жизни. Уровень развития науки и искусства определяется в огромной степени их вершинами, профессиональный спорт — рекордами. Поэтому здесь первостепенное значение приобретает тщательный анализ единичного, описание уникальных феноменов. Этот метод применим в определенной степени и в сравнительной педагогике, например, при освещении отдельных экспериментальных школ или оригинальных педагогических проектов и программ.

Но главное для сравнительной педагогики — анализ массовых явлений, поскольку система образования является наиболее массовым социальным инструментом. А это настоятельно требует обращения к статистике, основанной на применении закона больших чисел. Состояние современной статистики подвергается резкой критике и в нашей стране, и за рубежом. Вот как пишет об этом основатель и руководитель Международного общества статистической науки В.В. Швырков: "В настоящее время традиционная статистика пребывает в глубоком кризисе. Ее статистические заключения характеризуются неопределенностью, а их научная ценность чрезвычайно мала и условна" [29. С. 7—8]. Такие критические оценки следует принимать во внимание. Выявляемые учеными разных областей знания статистические закономерности действительно носят не абсолютно достоверный, а лишь вероятностный характер. За некоторыми статистическими данными по ряду стран, отражающими на первый взгляд сходные процессы, в действительности может скрываться разное содержание.

Тем не менее обращение к статистике при проведении сопоставительных исследований необходимо. Опираясь именно на ее материалы, возможно сравнивать уровни социокультурного развития разных стран и геополитических регионов.

Количество дошкольных учреждений, школ, колледжей и университетов, численность учащихся и педагогического персонала, их возрастной и половой состав, процент охвата населения разными видами образования, расходы на образование — все это содержится в статистике. Никакие отдельные примеры, даже самые яркие и достоверные, не могут заменить собой статистического обобщения, выражающего в конечном счете всю совокупность единичных случаев. Конечно, качест-

венная специфика и неповторимая оригинальность отдельных педагогических явлений при этом исчезают, растворяются в среднестатистических показателях. Но зато в рамках статистической средней происходит взаимопогашение случайных отклонений, выявляются необходимое и повторяющееся. Ведущие тенденции становятся особенно очевидными, когда они выражаются в форме статистических закономерностей, отражающих взаимодействие разнообразных элементов, совокупность которых в конечном счете и составляет систему. Именно статистика является основополагающим источником для международных количественных сопоставлений в сфере образования; она содержит богатый информационный материал для определения уровня социокультурного развития той или иной страны.

В развитых странах регулярно издаются статистические отчеты, отражающие количественную эволюцию образования в национальном масштабе. Интересный материал содержат статистические издания международных организаций — ООН, Организации экономического сотрудничества и развития, Совета Европы. Но, пожалуй, наибольшее значение для сопоставительного анализа количественных аспектов развития образования в глобальном и региональном масштабах имеет "Статистический ежегодник" ЮНЕСКО.

Интенсивная работа по организации международной статистики образования началась сразу вслед за созданием ЮНЕСКО. Уже в 1947 г. в программу ее деятельности был внесен проект, предусматривавший создание стандартизированной терминологии и сопоставимых показателей в национальных статистиках образования, разработку методики сбора и систематизации статистических материалов и, наконец, выпуск международного статистического ежегодника. В 1950 г. создан Отдел статистики ЮНЕСКО, в 1951 г. — Комитет экспертов по стандартизации статистики образования. Разработанные ими рекомендации утвердила Генеральная конференция ЮНЕСКО, проходившая в Париже в 1958 г. В 1999 г. был создан Институт статистики ЮНЕСКО.

"Статистический ежегодник" ЮНЕСКО публикуется с 1963 г. на английском, французском и испанском языках [30]. Составляющие его таблицы содержат обобщенные данные в масштабе регионов мира (Европа, Северная Америка, Латинская Америка, Африка, Азия, Океания) и огромное число количественных показателей в сопоставительных таблицах по разным странам, где отдельно представлены основные звенья образовательных систем — дошкольное и начальное образование, среднее образование, послесредние учебные заведения. По каждому звену дается общее число учащихся и педагогического персонала, их половая структура, процент охвата молодежи соответствующего возраста, второгодничество и отсев, численность контингентов обще-

образовательных и профессиональных школ, распределение студентов высших учебных заведений по направлениям учебы. Специальный раздел посвящен финансированию образования с указанием целевого назначения ассигнований.

Содержание "Статистического ежегодника" не ограничивается показателями, относящимися только к образованию в строгом смысле этого слова. Большие его разделы содержат данные по разным странам о численности научных сотрудников и дипломированных технических специалистов, об изданиях научной, учебной, художественной литературы, о музеях, библиотеках, фильмах и радиопередачах. Таким образом создается широкая картина показателей, характеризующих в количественных параметрах современное состояние культуры в национальном, региональном и глобальном масштабах.

Статистика образования не исчерпывает всей информации о количественных показателях развития этой сферы. При проведении сравнительно-педагогических исследований часто становится необходимым обращаться и к другим видам отраслевых статистик.

Количественные сдвиги в развитии образования в значительной мере зависят от эволюции народонаселения. Отсюда важность использования в сравнительно-педагогических исследованиях данных демографической статистики, показывающей динамику рождаемости, смертности, брачности в разных поколениях, разных общественных слоях и этнических группах. На этой основе определяются наиболее вероятные изменения в численности населения, его возрастной и половой структуре в конкретных условиях той или иной страны. Эти данные служат важными ориентирами для разработки национальных планов развития образования; их сопоставление входит в задачи сравнительной педагогики.

Методика соответствующих разработок во многом зависит от того, какая ступень образования имеется в виду. Когда речь идет о численности учащихся школ обязательного обучения, то исходные демографические данные являются основными: каково будет общее количество детей соответствующего возраста, таким должна быть и численность учащихся, разумеется, если законы об обязательном обучении строго соблюдаются. В последние 20—25 лет в развитых странах происходил спад рождаемости. Примерно в такой же пропорции уменьшались и контингенты учащихся начальных и неполных средних школ. Соответствующие расчеты специалистов по планированию образования, опиравшиеся на материалы демографической статистики, оказались довольно точными. Иначе обстоит дело со старшеклассниками и особенно со студентами: тут между демографическими процессами и динамикой численности учащихся обнаруживается существенное расхождение. По данным ЮНЕСКО, численность молодежи (19—24 года) в За-

падной Европе с 1970 по 1995 г. уменьшилась примерно на 5—6 %, тогда как количество студентов возросло более чем вдвое. Следовательно, эволюцию численности учащихся, перешагнувших порог обязательного обучения, нельзя рассматривать с позиций демографического детерминизма. Тут решающими факторами являются потребности экономического развития и сдвиги в социальной психологии широких масс населения.

Демографическая статистика используется педагогами-компаративистами не только при сопоставлении численности школьников, студентов, преподавателей в разных странах. Например, данные о соотношении браков и разводов позволяют судить о том, какое число детей живет в неполных семьях, каков возрастной состав семей иностранных рабочих, постоянно живущих в той или иной стране, помогают планировать численность школьников из этих семей.

Однако при всей важности количественных показателей их не следует абсолютизировать. Фетишизация числа — опасный путь в социальных науках, в том числе и в педагогике. От чисел, как бы мы их ни анализировали, нельзя ожидать информации большей, чем та, которая в них реально заложена. Опираясь только на цифры, невозможно правильно и полно уяснить такие важнейшие вопросы, как формы преемственности разных ступеней образования, научный уровень содержания учебных предметов или, как отмечалось выше, цели, методы и результаты воспитательной деятельности образовательных институтов. Роль статистического материала при сопоставительном анализе велика, но не беспредельна. Тут уместно напомнить высказывание американского ученого Ф.Г. Кумбса: "Системы образования существуют для того, чтобы обучать учащихся, а не для того, чтобы поставлять статистические данные об их численности" [31. С. 121]. Национально-культурные особенности стран не поддаются количественной верификации.

В современных условиях значение количественных показателей для адекватной оценки состояния образования в известной мере уменьшается. Количественный рост, прежде считавшийся главным индикатором прогресса образования, сегодня уже не может играть эту роль, особенно в развитых странах, поскольку не могут продолжаться вечно ни продление сроков обучения, ни увеличение численности учащихся. По этим и некоторым другим показателям системы образования в ряде стран уже подошли к "пределу насыщенности". Экстенсивное развитие образования породило новые социальные и собственно педагогические проблемы, требующие глубокого качественного анализа.

Более того, переоценка значения тех или иных количественных показателей может привести к ошибочным выводам. Ограничимся одним примером. В последние годы некоторые исследователи стремятся оп-

ределить так называемый КИН (коэффициент интеллектуализации населения) и на этой основе установить порядковое место той или иной страны в мире по уровню развития образования и культуры. Но как это делается? За основной показатель берется число студентов на 100 тыс. жителей. Эти показатели на 1990 г. давали такую картину: Италия — 2 519; Франция — 2 995; Великобритания 2 192; ФРГ — 2 810; Аргентина — 3 ПО (см. [32]). Выходило, таким образом, что по уровню развития образования и интеллектуализации населения Аргентина превосходит наиболее развитые европейские страны. Несостоятельность подобного вывода очевидна.

Проводя количественные сопоставления состояния образования в разных странах, компаративист сталкивается и с другими трудностями методологического характера.

Многие динамические и структурные показатели, многие термины и параметры национальных статистик и информационных отчетов, помещаемых в изданиях ЮНЕСКО и МБП, плохо поддаются международным сопоставлениям. Казалось бы, самое простое — сопоставить данные о численности учащихся средних школ в разных странах. Но в соответствии с международной классификацией систем образования, в США средняя школа четырехлетняя, в Японии — шестилетняя, во Франции и Англии — семилетняя, в Италии — восьмилетняя, в ФРГ — девятилетняя. А ведь это страны со сравнимым уровнем экономического развития и сходной социально-политической структурой. Аналогичная ситуация возникает при сопоставлении количественных параметров систем высшего образования. В ряде стран к высшему образованию относятся любые виды обучения, строящиеся на базе полной средней школы, включая и такие, какие в России считаются средним специальным образованием. Например, в США высшими учебными заведениями считаются двух-трехлетние профессиональные колледжи, а в Великобритании в систему высшего образования включена подготовка медицинских сестер.

Нельзя механически сопоставлять и сроки обязательного обучения, даже если в ряде стран они одинаковы по продолжительности. Ведь, скажем, десятилетнее обязательное обучение далеко не идентично по своему характеру, если в одной стране оно осуществляется с 5 до 15 лет, а в другой — с 7 до 17 лет. Еще более сложно сопоставление учебных планов: в разных странах предметы часто называются одинаково, но по содержанию они принципиально различны; время, отводимое на тот или иной предмет, в учебном плане одной страны указывается в академических часах, в другой — в астрономических и т.п.

Сопоставление образовательного уровня населения нескольких стран опирается прежде всего на результаты переписей населения. Во многих странах в ходе переписи опрашиваемое лицо заявляет о своем

образовательном цензе по примерно такой схеме: оконченное или не оконченное высшее образование, среднее специальное образование, полное или неполное общее среднее образование, начальное образование, самоучка, не умею читать и писать.

«

Использование современной вычислительной техники делает возможным анализировать ответы миллионов людей, практически всего населения, тогда как до недавнего времени были мыслимы только выборочные исследования. Но поскольку заявление опрашиваемого не должно подтверждаться каким-либо документом, то нельзя быть уверенным, что ответы дают полностью правдивую информацию.

В современных условиях все большее значение приобретают выявление и характеристика экономических факторов развития образования. Образование и научно-технический прогресс, воспроизводство квалифицированной рабочей силы, количественные параметры инвестиций в образование (абсолютные цифры, доля валового национального продукта и расходной части государственного бюджета), источники финансирования — соответствующие количественные данные представляют большой интерес для сравнительно-педагогических исследований. Это требует обращения к экономической статистике и соответствующим научным разработкам.

В последние десятилетия ученые разных стран предпринимают попытки конкретно и количественно определить степень экономической эффективности образования. Это сделало бы возможным дать обобщенную оценку экономической функции образования, выявить ее национальную специфику в разных странах и регионах, и на этой основе предложить меры, которые способствовали бы адекватному решению проблемы "образование и мир труда". Экономическую эффективность образования нередко изображают в виде дроби, числитель которой — прирост национального дохода за счет повышения образовательного уровня трудящихся, а знаменатель — расходы на образование. Но как количественно выразить числитель, т.е. ту часть прироста национального дохода, которую дает именно повышение образовательного уровня работающего населения? Некоторые работы и в нашей стране и за рубежом базируются на упрощенных представлениях о причинно-следственных связях между экономическим развитием и системой образования. В действительности развитие образования, особенно общего, не ведет автоматически к соответствующему росту производительности труда и повышению эффективности производства. Ведь квалификация работника зависит не только от его образовательного уровня, но и от других факторов, таких как рабочий стаж, возраст, индивидуальные особенности. Немалое значение имеют и национальные традиции, влияющие на отношение людей к труду. К тому же на фоне глу-

боких структурно-технологических сдвигов в современной экономике производительность труда не может выражаться только объемными, количественными показателями. Необходим учет их качественного наполнения, что крайне трудно выразить в сопоставимых цифрах.

Расчеты, имеющие целью определить количественные показатели экономической эффективности образования, дают пока сугубо условные результаты. На это указывал известный российский специалист по экономике образования Г.Е. Скоров: «Нельзя рассматривать нынешние расчеты эффективности образования, полученные с помощью косвенных показателей и сопровождаемые множеством оговорок, как реальные величины. На практике обычно происходит следующее. Авторы расчета в целях научной объективности в нужном месте отмечают сделанные допущения и условности. Но те, кто потом использует полученные цифры, "забывают" снабдить их необходимыми оговорками. Цифры начинают самостоятельную жизнь, так сказать, в не отягощенном никакими сомнениями виде. На них ссылаются для доказательства высокой экономической эффективности вложений в образование и даже для обоснования распределения бюджетных ассигнований. В итоге оказывается, что символические величины, подчас весьма далекие от действительности, стоят в одном ряду с научно обоснованными данными, хотя по своей природе они, в лучшем случае, — научные гипотезы» [33. С. 62]. Не менее сложно выделить, а тем более количественно определить вклад образования в социальное развитие. Тут жесткие детерминистские схемы неприменимы. История ушедшего века показала, что в отдельных странах высокий уровень образованности населения может "уживаться" с тоталитарной политической системой и относительно низким качеством жизни. Задача создания надежной методики расчета экономической и социальной эффективности образования, результаты которой были бы безусловно важны для сопоставительных исследований, все еще ждет своей реализации. \

Большие сложности возникают при сравнении расходов на образование в разных странах. Наиболее репрезентативные данные, содержащиеся в статистических ежегодниках ЮНЕСКО, "привязаны" к долларам США. Но в ряде стран официальные обменные курсы национальной валюты и доллара, использованные для перерасчета, во многом произвольны и поэтому не отражают реального "веса" расходов на образование. К тому же эти расходы нередко выражены в текущих ценах и, следовательно, подвержены инфляции.

При сопоставительном анализе объема финансирования образования в разных странах особенно важен строго дифференцированный подход. И речь идет не только о колоссальных (в сотни раз!) различиях между развитыми и развивающимися странами. Нельзя нерасчлененно рассматривать в этом аспекте и западные страны. Согласно данным

международной статистики, в начале 1990-х гг. расходы на образование составляли там в среднем 5—6 % стоимости валового национального продукта. Но эта цифра сама по себе мало что дает без учета специфики той или иной страны. Даже государства-члены Европейского Союза серьезно различаются по уровню социально-экономического развития. Соответственно разнятся и масштабы финансирования образования в "богатых" (северных) и "бедных" (южных) европейских странах. В последнее десятилетие на нужды образования уходило в Дании 7,7 % ВВП, а в Греции — 2,4 %. В пересчете на одного жителя ежегодно расходы на образование составляли в Дании 1500 долларов, а в Греции — всего 100 долларов.

Таким образом, *усредненные показатели финансирования образования по своей эвристической ценности не многим отличаются от средней температуры пациентов в больнице.*

Наконец, нельзя абстрагироваться и от того, что в ряде стран длительное время господствовала установка на идеологизацию и политизацию статистики, на превращение ее в служанку властных структур. С помощью тенденциозно и необъективно подобранных статистических данных делались попытки приукрасить реальную ситуацию в образовании, скрыть или преуменьшить трудности и кризисные явления. Английский компаративист М. Маклин в начале 1990-х гг. писал, что власти нередко пытаются манипулировать процессом сбора и систематизации количественных данных об образовании и "подогнать" их в соответствии со своими интересами (см. [34. Р. 11—12]).

Тут приходится упомянуть и о нашей стране. Как, к примеру, выводились данные о грамотности населения? Международные нормы предусматривают учет всего населения в возрасте 15 лет и старше. Но в Советском Союзе учитывались только люди в возрасте 9—49 лет. Это сильно занижало процент неграмотных, не говоря уже о том, что критерии для признания человека грамотным были значительно ниже установленных в большинстве развитых стран. При таком подходе сопоставление количественных показателей имело целью не создание объективной картины, а реализацию определенных идеологических задач. К тому же некоторые параметры развития образования в нашей стране до сих пор не отражаются публикуемыми статистическими данными. Приходится констатировать, что дореволюционная земская статистика в России была более содержательной и открытой.

Ряд количественных показателей национальных и международных статистик получен в результате выборочных исследований, выводы которых затем экстраполируются на генеральную совокупность. При определении количественных параметров развития образования в масштабах стран и геополитических регионов неизбежны те или иные по-

грешности. Для их выявления и исправления целесообразно использование методов метрологии — специальной науки об измерениях. Они могут способствовать выявлению причин погрешностей и разработке системы поправочных коэффициентов. Однако пока в этом направлении делаются лишь первые шаги.

Многие цифровые данные, содержащиеся в статистических изданиях, должны рассматриваться не как точные, а лишь как весьма приближительные величины, тем более, что они нередко вычисляются по разной методике. В результате, предпринимая сравнительный анализ, исследователь-компаративист порой вынужден заведомо идти на несовершенные расчеты. Поэтому так важно продолжить целенаправленную работу по унификации и упорядочению терминов национальных статистик и педагогической документации разных стран, что дало бы возможность осуществлять международные сопоставления на более высоком методологическом уровне.

В зарубежной литературе подчеркивается, что сложность задач сравнительной педагогики, необозримая широта объектов изучения, междисциплинарный характер многих исследований — все это объективно предъявляет к соответствующим специалистам очень высокие квалификационные требования. Вот как писал об этом Х. Гарридо: "Безусловно, специалисту по сравнительной педагогике необходимо знать несколько иностранных языков, иметь возможность часто выезжать за границу, обращаться к международной аудитории и уверенно чувствовать себя среди философов, историков, политологов, социологов, антропологов и педагогов" [8. С. 60].

Пока, однако, таким высоким стандартам отвечают лишь немногие компаративисты. Анализ материалов международных конференций по сравнительной педагогике позволяет сделать вывод, что теоретический и методологический уровень ряда докладов и сообщений участников невысок; там мало глубоких обобщений, интересных выводов, нередко их содержание ограничивается информацией о развитии отечественного образования без сопоставления с ситуацией в других странах.

Видные зарубежные компаративисты указывают на серьезные недостатки и слабости в развитии сравнительной педагогики. В начале 1970-х гг. Дж. Лоурейс отмечал незрелость сравнительной педагогики и прежде всего ее методологических основ: "Без сомнения, еще не настало время, чтобы было возможно сформулировать основные методологические принципы, приемлемые для всех исследователей и способные реально повысить эффективность их деятельности" [4. Р. 29]. Через

полтора десятилетия к такому же выводу пришел Б. Холмс: "Методологические тенденции в сравнительной педагогике представляются неясными, общая ситуация характеризуется неопределенностью. Сдвиги парадигмы частичны по своей сути, и лишь небольшое число ученых принимает их, да и то без большого энтузиазма" [12. С. 56]. С этими оценками во многом согласен деятель просвещения Коста-Рики К. Оливера: "В настоящее время кроме желания обмениваться информацией о состоянии образования в отдельных странах, довольно трудно назвать то, что объединяет всех, причисляющих себя к сравнительной педагогике" [35. С. 15].

В весьма мрачных тонах рисует положение сравнительной педагогики в своей стране видный индийский педагог Р.П. Сингх: "Никаких усилий по созданию теории или методов не предпринимается. Фактически до сих пор индийскими учеными не осуществлено ни одного методологического анализа. Несмотря на то, что система образования в Индии сталкивается со все большими трудностями, никто, по-видимому, не отдает себе отчет в том, что практика и теория сейчас срочно нуждаются именно в сравнительно-педагогических исследованиях" [36. С. 92]. Столь же критически характеризует Р.П. Сингх изучение сравнительной педагогики в индийских университетах. "Преподаватели, — пишет он, — плохо знают зарубежные системы и в большинстве своем даже не читали основных работ в этой области... Они не дают глубокого критического анализа системы и почти не пытаются проследить взаимосвязь между образованием и обществом. Фактические данные они полностью берут из западных источников. Скудные занятия по сравнительной педагогике свидетельствуют о невежестве или безразличии преподавателей и об отсутствии интереса к этому предмету у студентов" [Там же].

Рисуя столь пессимистическую картину, авторы приведенных высказываний несколько сгустили черные краски. В развитии сравнительной педагогики учеными разных стран достигнуты известные успехи. Но нерешенных проблем действительно куда больше. И самой насущной задачей компаративистов остается дальнейшая разработка методологии сравнительно-педагогических исследований как непременно го условия повышения их теоретического и прикладного значения.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Объясните, какими факторами обусловлено современное развитие педагогической компаративистики.
2. Определите основные цели и функции сравнительной педагогики как науки и как учебного процесса.

3. В чем состоит прогностическая функция сравнительной педагогики?
4. Охарактеризуйте связи сравнительной педагогики с другими отраслями научного знания.
5. Охарактеризуйте основные источники сравнительно-педагогических исследований.
6. Какова роль количественного анализа в сопоставительных исследованиях?

Л и т е р а т у р а

1. Comparative Education: Contemporary Issues and Trends. UNESCO, London; Paris, 1990.
2. Александрова Е.Я., Быховская И.М. Апология культурологии: опыт рефлексии становления научной дисциплины // Общественные науки и современность. 1997. № 3.
3. Vexliard A. Lapedagogie comparee. Methodes et problemes. P., 1967.
4. Traite des sciences pedagogiques. Т. 3. Pedagogie comparee. P., 1972.
5. Методологические проблемы сравнительной педагогики: Сб. науч. тр. М., 1991.
6. Бродфут П. Сопоставительный анализ классной работы английских и французских учителей // Перспективы. 1986. № 2.
7. Перспективы. 1990. № 3.
8. Гарридо Х. Сравнительная педагогика в системе педагогических наук // Перспективы. 1990. № 3.
9. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Соч. Т. 3.
10. Сравнительная социология: Избр. переводы. М., 1995.
11. Шривер Ю. Предметный дуализм сравнительной педагогики // Перспективы. 1990. № 3.
12. Холмс Б. Эволюция сравнительной педагогики // Перспективы. 1986. № 2.
13. Никандров Н.Д. Сравнительная педагогика: уроки и надежды // Сов. педагогика. 1989. № 10.
14. Центоеич К.Н., Тарасюк Л.Н. Сравнительный анализ развития образования в России и ведущих странах мира: Статист. обозрение. М., 1994; Галаган А.М. Сравнительная характеристика образовательной политики России и некоторых зарубежных стран // Социально-гуманитарные знания. 1999. № 3.
15. Йолойе А. Компаративизм и педагогические исследования // Перспективы. 1991. № 1.
16. Assemblée generale du projet OCDE/INES a Lahti, Finlande. 12—15 juin 1995.
17. Пломб Т. Концептуализация сравнительных педагогических исследований // Перспективы. 1993. № 3.
18. North DC. Understanding the Process of Economic Change. London, 1999.
19. Кинг Э. Эволюция сравнительных исследований в образовании // Перспективы. 1990. № 3.
20. Ashworth K.H. Scholars and Statesmen. San Francisco, 1972.
21. Перспективы. 1991. № 1.
22. Общие основы педагогики. М., 1967.
23. Turner R.H. A Comparative Content Analysis of Biographies. 1990.
24. Болтин КС, Козлова ОН. Социология и образование // СОЦИС. 1997. № 3.
25. Хюсен Т. Образование в 2000 году: исследовательский проект / Пер. со швед. М., 1977.
26. Comparative Education / Ed. Ph.G. Albach, R.F. Amove, G.P. Kelly. N.Y., 1982.
27. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания // Собр. соч.: В 2 т. М.; Л., 1948. Т. 2.

28. США: экономика, политика, идеология. 1972. № 9.
29. Швырков В.В. Тайна традиционной статистики Запада. М., 1998.
30. UNESCO. Statistical Yearbook. 1963—...
31. БХ.Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире / Пер. с англ. М., 1970.
32. UNESCO. Statistical Yearbook. 1993. *
33. Скорое Г.Е. Развивающиеся страны: образование, занятость, экономический рост. М., 1971.
34. Mclean M. The Promise and Perils of educational Comparison. L., 1994.
35. Оливера К. К теории сравнительной педагогики // Перспективы. 1989. № 2.
36. Сингх Р.П. Сравнительная педагогика в Индии // Перспективы. 1991. № 1.

Глава III

МИРОВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО НА РУБЕЖЕ XX И XXI вв.

Мировое образовательное пространство — относительно новое понятие. Оно обозначает совокупность всех образовательных и воспитательных учреждений, научно-педагогических центров, правительственных и общественных организаций по просвещению в разных странах, геополитических регионах и в глобальном масштабе, их взаимовлияние и взаимодействие в условиях интенсивной интернационализации разных сфер общественной жизни современного мира.

1. Политико-экономические и социокультурные детерминанты развития образования на Севере и Юге

Новейшим этапом интернационализации стала глобализация: формируется всемирное хозяйство как целостный организм, углубляется международное разделение труда, интенсифицируются культурные связи. Перед лицом острейших глобальных проблем, решение которых невозможно без выхода за национальные и государственные рамки, объективным императивом становится объединение усилий всего человечества. Растущая взаимозависимость стран и народов, расширение контактов между людьми разных национальностей, рас и конфессий создают благоприятные условия для формирования общих ценностей, для плодотворного использования лучшего международного опыта и открывают перед человечеством реальные перспективы дальнейшего позитивного развития.

Глобализация обнаруживает и серьезные негативные аспекты. Эйфористические предсказания о гармоничной планетарной конвергенции не оправдались. Не ушли в область истории ни межгосударственные конфликты, ни столкновения на этнической и религиозной почве. Неравномерность развития стран и регионов ни в какой мере не преодолена. Разрыв между развитыми и развивающимися странами не только не сократился, но, напротив, расширился, и это превратилось в острейшую проблему, затрагивающую интересы всего человечества и создающую взрывоопасную ситуацию в мире.

Различия экономических и социокультурных стандартов жизни в богатых и бедных странах остаются огромными. В середине 1990-х гг. доля в мировом ВВП богатых стран (20 % населения планеты) составляла 86 %, доля "средних" стран (60 % населения) — 13, доля беднейших стран (20 % населения) — 1 %. В 1997 г. ВВП на душу населения (в долларах США) составлял: в Швейцарии 43 тыс., в Японии — 38 тыс., в США — 29 тыс., во Франции — 26 тыс., тогда как в Бангладеш всего 360, в Буркина-Фасо — 250, в Нигере — 200 (см. [1]).

Информационная революция пока не приобрела глобального характера. В западном мире насчитываются десятки миллионов постоянных пользователей Интернета, а в Азии и Африке большинство людей никогда не пользовались обычным телефоном. Развитые страны вступают в постиндустриальную эпоху, а развивающиеся страны с немалыми издержками преодолевают трудности первой фазы индустриализации; ни экономически, ни политически, ни психологически они еще не готовы к включению "на равных" в мировые интеграционные процессы. Установки на "догоняющее развитие" во многих странах не имеют шансов на позитивную реализацию.

В условиях глобализации в тесное соприкосновение вступают разные срезы человеческой цивилизации. Это создает новые, прежде неведомые миру проблемы.

Процессы глобализации стимулируются Западом и в первую очередь Соединенными Штатами Америки, которые стремятся ориентировать весь остальной мир на свою систему производства и на свои политические и социокультурные ценности. Но космополитизация массовой культуры нередко входит в острые противоречия с многовековыми традициями и обычаями разных народов, сопротивляющихся культурной экспансии Запада. "Я не хочу, — заявлял Махатма Ганди, — чтобы мой дом со всех сторон был окружен глухим забором и чтобы его окна были плотно закрыты. Я хочу, чтобы ветры культуры из всех стран овеивали мой дом настолько свободно, насколько это возможно. Однако я не хочу, чтобы эти ветры сбивали меня с ног". Переливаясь через национальные границы, глобализация воспринимается подчас как угроза государственному суверенитету отдельных стран и национальной идентичности их народов.

Все это вызвало к жизни движение "антиглобалистов". Некоторые их тезисы находят поддержку среди части общественности ряда стран. Но попытки остановить, а тем более обратить вспять процессы глобализации бесперспективны. *Глобализация — объективная тенденция развития современного мира. Ее следует воспринимать как данность, а задача состоит в том, чтобы использовать ее возможности для блага человечества и минимизировать ее негативные аспекты и последствия.*

Сложные и противоречивые процессы глобализации находят специфическое отражение и в сфере образования.

Характеристика основных черт современного мирового образовательного пространства требует строгого учета специфики состояния и тенденций развития образования в промышленно развитых и развивающихся странах. В данной работе мы исходим из того содержания этих терминов, какое принято в официальных публикациях ООН и ЮНЕСКО. "Статистический ежегодник" ЮНЕСКО за 1999 г. относит к развитым странам 53 государства (все государства Европы, среднеазиатские республики, входившие до начала 1990-х гг. в Советский Союз, США, Канаду, Австралию, Новая Зеландия, Японию, Израиль); все остальные страны считаются развивающимися.

Такое деление выглядит в отношении ряда государств весьма искусственным. Можно полагать, что в будущем оно будет пересмотрено и некоторые государства из числа развивающихся войдут в список развитых, например новые индустриальные страны Юго-Восточной Азии или Латинской Америки. Возможно и обратное движение. К тому же в отдельных промышленно развитых странах сохраняются отсталые районы, а в некоторых отсталых странах — относительно развитые районы. Но поскольку пока остается в силе градация, принятая международными организациями и их статистическими изданиями, то при сравнительном анализе целесообразно придерживаться именно ее, чтобы обеспечить необходимую сопоставимость национальных и международных показателей.

В современной политологической и социологической литературе термины "развитые страны" и "развивающиеся страны" часто заменяются терминами *Север* и *Юг*. Такая замена представляется по ряду соображений оправданной и мы будем часто использовать эти термины при сопоставительном анализе. С начала 1990-х гг. постепенно уходит в прошлое долгий период резкой конфронтации между Западом и Востоком, порой приводившей мир к порогу термоядерной катастрофы. Но ослабление этого противостояния сопровождается дальнейшим углублением противоречий между Севером и Югом. Они должны непременно учитываться и при содержательной характеристике мирового образовательного пространства. Тезис о необходимости строгого учета национальных и региональных различий получил международное признание. "В наши дни, — говорится в одной из публикаций ЮНЕСКО, — наиболее дальновидные и искушенные умы подчеркивают глобальный характер и планетарный масштаб основных проблем, стоящих перед человечеством. Реализм требует, однако, учитывать, что в ближайшие десятилетия сохранится огромный разрыв в экономическом и научном развитии различных стран. В глобальном масштабе их можно разделить на три категории: прединдустриальные, индустриальные и постиндустриальные. Перспективы развития образования не могут быть одинаковыми в этих столь различных обществах" [2. Р. 20].

В развитых странах прогресс образования непосредственно связан с потребностями современного этапа научно-технической революции. Широкое использование микроэлектроники, робототехники, биотехнологии, появление все более усовершенствованных компьютеров меняют характер труда и место человека в производственном процессе, модифицируют структуру современных обществ, образ жизни и психологию людей. С головокружительной быстротой меняется экономика; некоторые промышленные изделия устаревают, не успев сойти с конвейера. Глубокие технологические изменения происходят в жизни одного поколения. Ключевое значение приобретает информация — единственный неисчерпаемый и неограниченно растущий ресурс. Возможность передачи информации в любую точку мира с интервалом в несколько секунд разрушает традиционные тысячелетние представления о географическом пространстве и времени.

Меняется профессионально-квалификационный состав самодеятельного населения. Растет численность инженерного персонала и работников, занятых в науке, культуре, просвещении, здравоохранении, административном аппарате. Значительно возросло количество высококвалифицированных специалистов, занятых в научных исследованиях и экспериментальных разработках (табл. 1).

Т а б л и ц а 1²

ЧИСЛЕННОСТЬ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ РАЗРАБОТОК

Страна	Год	Число специалистов на 1 млн жителей
США	1980	2973
	1993	3678
Япония	1980	3778
	1996	4909
Великобритания	1981	2254
	1996	2448
Франция	1980	1391
	1996	2659
Италия	1980	833
	1995	1318
Германия	1981	1596
	1990	3029
Канада	1982	1494
	1993	2648
Республика Корея	1980	484
	1996	2193

² Большинство статистических таблиц составлены по данным "Статистического ежегодника" ЮНЕСКО за 1999 г. (UNESCO. Statistical Yearbook. 1999.) При использовании других источников дается соответствующая ссылка.

Интеллектуальные профессии становятся массовыми и теряют ту исключительность, которая была присуща им раньше. В новейших отраслях производства обнаруживается тенденция к сближению труда квалифицированных рабочих и инженерно-технического персонала, поскольку высокая квалификация рабочего предполагает теперь овладение значительным кругом общекультурных и профессиональных знаний. Однако даже на самых высокотехнологических предприятиях сохраняется определенное число малоквалифицированных рабочих. Воздействие автоматизации производства на объективные требования к квалификации рабочих носит противоречивый характер. Наряду с повышением спроса на работников высокой квалификации происходит фактически деквалификация немалочисленной группы операторов, выполняющих монотонную, рутинную работу, поскольку текущее слежение за показателями индикаторов не требует ни высокого уровня общего образования, ни основательной профессиональной подготовки. Но если теоретический уровень подготовки таких рабочих может быть невысок, то это должно компенсироваться развитым чувством социальной ответственности. Дорогостоящее оборудование и тесная связь всех участников автоматизированного производства требуют от рабочего большой сосредоточенности, напряженного внимания, аккуратности, четкости. Поэтому важно, чтобы уже за ученической партой будущий рабочий усваивал эти навыки, необходимые для быстрой адаптации к новым условиям работы на современном предприятии.

Таким образом, современная НТР объективно поставила задачу создания системы массового среднего образования и широкого охвата молодежи разными видами послесреднего образования. Естественно поэтому, что вопросы повышения образовательного уровня и переподготовки кадров являются теперь важной составной частью планов модернизации производства и создания новых технологий.

Проблема "экономика и образование" привлекает все большее внимание государственных властей, поскольку в огромной степени расширились их экономические функции. Если в прошлом прямое вмешательство капиталистического государства в сферу социально-экономических отношений рассматривалось как чрезвычайная мера, необходимая во время войн или особенно глубоких кризисов, то в последние десятилетия такое вмешательство превратилось в одну из ведущих тенденций внутренней политики, тем более, что в ряде западных стран государство само стало крупнейшим предпринимателем, владеет огромными промышленными комплексами и поэтому непосредственно заинтересовано в повышении экономической эффективности образования.

Выше указывалось, что по ряду причин попытки ученых разных стран адекватно определить в количественных параметрах степень эко-

номической эффективности образования пока нигде не увенчивались сколько-нибудь значительным успехом. Реализация такой задачи усложняется еще и тем, что между общими затратами на образование и их экономической отдачей неизбежен значительный хронологический разрыв (по имеющимся подсчетам — 10—15 лет), а сами эти затраты оказываются экономически рентабельными лишь при условии, что выпускники учебных заведений имеют реальную возможность применить полученные знания на практике. А ведь в народном хозяйстве даже самых развитых стран сохраняются относительно широкие зоны применения малоквалифицированного труда. Наконец, известно, что удлинение срока учебы далеко не всегда вызывает пропорциональный рост знаний и умений. Поэтому о производственном потенциале работника нельзя судить только по тому, сколько лет он просидел за ученическим столом и во что это "обошлось" обществу.

Порой высказывается мнение, что от работников с избыточным образованием можно ожидать даже снижения производительности труда, поскольку они испытывают постоянную неудовлетворенность своей работой, которая, по их мнению, не соответствует полученному ими образованию.

Как оценить такую постановку вопроса?

С позиции узкого экономического функционализма количественное расширение образования, не отвечающее непосредственно конъюнктурным требованиям производства, действительно бесполезно, а в некоторых случаях даже вредно, поскольку оно отвлекает финансовые и людские ресурсы от их рационального использования. Но при более широком взгляде становится очевидным, что повышение образовательного уровня населения объективно отвечает магистральным направлениям развития экономики, даже если конкретное содержание труда известной части работников пока не требует непосредственно от каждого из них теоретических знаний в объеме полного среднего и тем более послесреднего образования. Это отвечает и правильно понимаемым интересам самого работника. Образованному работнику легче найти свое место на автоматизированном предприятии, он успешнее и быстрее овладевает новыми профессиями, что особенно важно в условиях глубоких структурных изменений современного производства.

Несколько десятилетий назад государственное планирование образования в промышленно развитых странах исходило прежде всего из конъюнктурных потребностей экономики, причем одна из задач состояла в том, чтобы не допустить "переобученное" население. Теперь складывается принципиально иное понимание этой проблематики. Составители новейших планов все больше руководствуются концепцией "квалификационного запаса", т.е. подготовки такого количества квали-

фицированных кадров, которое сегодня может показаться как бы избыточным, но в действительности открывает возможность развивать в последующие годы и десятилетия высокотехнологическое производство.

Вместе с тем тенденции и перспективы развития образования нельзя рассматривать лишь сквозь призму потребностей экономики. Гуманистическое понимание этой проблематики находит все большее распространение в мире. Объективно встает задача глубоких парадигмальных изменений в сфере образования; необходим *переход от экономоцентризма к социоцентризму и культураноцентризму*. Это тем более важно, поскольку развитие культуры благотворно влияет и на саму экономику. Становится очевидным, что социальный эффект образования часто превышает его непосредственную экономическую выгоду.

В нашу эпоху, когда от "субъективного фактора", от воли и сознания людей все более непосредственно зависит претворение в жизнь объективных социальных закономерностей, в новом свете представляются критерии общественного прогресса. Решающим является теперь прежде всего не определенная сумма экономических показателей, при всей их безусловной важности, а то, созданы ли условия, дающие человеку возможность наиболее полно раскрыть свои творческие способности, благоприятствующие самореализации личности. Значение образования тут очевидно. Поэтому увеличивается социальный спрос на полноценное образование, и эта проблематика вызывает все больший общественный интерес.

В прошлом для большинства народа даже в самых развитых странах проблемы образования не стояли на переднем плане и как бы заслонялись задачами удовлетворения минимально необходимых материальных запросов. Ныне для значительных слоев населения развитых стран характерен иной образ жизни, отличающийся как более высокими экономическими стандартами, так и более высоким уровнем социокультурных притязаний. Центр тяжести смещается для них в сторону так называемых *постматериальных ценностей* (творческий характер труда, полноценный досуг и т.п.). Сохраняют свое значение и вполне "земные" мотивы. Широкие слои молодежи рассматривают получение хорошего образования как необходимое условие достижения желаемого социального статуса. Между уровнем образования и размером заработной платы обнаруживается четкая корреляция. В США работники, окончившие лишь среднюю школу, зарабатывают в среднем в полтора-два раза меньше, чем их сверстники, имеющие диплом бакалавра, и почти втрое меньше, чем доктора. Примерно такая же пропорция существует в странах Европы. Каждый шаг вверх по образовательной лестнице определенным образом вознаграждается. Общественная востребованность знаний проявляется и в том, что оплата малообразованных

работников относительно снижается, а высокообразованных — растет и относительно и абсолютно. Действуют материальные стимулы, способствующие привлечению способной молодежи к научной деятельности.

Россия в этом отношении выглядит сейчас исключением. Происшедшая у нас в последние годы девальвация социального статуса научного труда не имеет прецедентов ни в одной развитой стране ни в прошлом, ни в настоящем. В США, Японии, Великобритании размер оплаты труда научных сотрудников примерно вдвое выше, чем по народному хозяйству в целом, в России же он почти на 50 % ниже, чем в промышленности. Это неизбежно создает кризисную ситуацию в науке. "Да и как не быть кризису, — пишет известный российский экономист, академик Н.П. Федоренко, — если за период так называемых рыночных реформ реальное финансирование сократилось здесь в 15 раз? Как не быть кризису, если заработная плата ученого с мировым именем сегодня в три-четыре раза ниже прожиточного минимума и в два раза меньше, чем заработок московского дворника?" [3]. Результатом такой ситуации становятся отток кадров из науки, существенное уменьшение численности ученых. Это, однако, сопровождается появлением все новых "академий" и самозванных "академиков".

В развитых зарубежных странах высокий образовательный уровень рассматривается и как известная гарантия от безработицы. Увеличение занятости идет главным образом за счет лиц с относительно высоким образованием; именно для них прежде всего предназначаются новые рабочие места. Правда, конъюнктура на рынке труда во многих странах показывает, что определенную часть безработных составляют и дипломированные специалисты, не сумевшие найти себе применение в соответствии с полученной профессией и квалификацией. Но все же первыми жертвами безработицы становятся именно работники с минимальным уровнем образования, а среди них — молодежь, среди которой доля безработных, как правило, в 2—3 раза больше, чем среди взрослого населения. Естественно, что вопрос о возможности получения необходимой образовательной подготовки затрагивает жизненные интересы молодого поколения трудящихся.

Повысилась значимость образования и для молодежи из привилегированных групп населения, что связано с новыми способами формирования элиты западного общества. В прошлом отдельным энергичным и предприимчивым людям на Западе удавалось достичь высших ступеней социальной лестницы и с минимальным образованием. Теперь важнейшим условием вхождения в состав финансово-экономического и политического истеблишмента стало наличие диплома высокопрестижного университета.

В развитых странах проблемы образования составляют все более важный аспект социальной стратегии, приобретающей в последнее время новые черты. Конечно, социально значимые проблемы образования как раньше, так и теперь неизбежно вписываются в определенный политический и идеологический контекст. Но наряду с сохраняющимися противоречиями в последние десятилетия обнаруживается стремление основных общественных групп к достижению некоего консенсуса по ряду социальных проблем. К ним относятся и перспективы развития образования. Становится очевидным, что низкий профессиональный и общекультурный уровень значительной части населения, особенно молодежи, угрожал бы не только перспективам экономического роста, но и социальной стабильности, которой большинство жителей стран Севера весьма дорожат. И многие считают, что главные враги стабильности — малограмотные, некультурные, озлобленные маргиналы, не получившие в свое время необходимого образования. Консенсусу способствует и осознание того, что недостатки системы образования ослабляют конкурентоспособность страны на международной арене. Это особенно характерно для США, где власти в значительной мере под этим углом зрения рассматривают задачи развития образования.

Специфическое положение в мировом образовательном пространстве занимает Юг, т.е. развивающиеся страны Азии, Латинской Америки и Африки. Их нельзя рассматривать нерасчлененно, как некий единый комплекс. Разные группы этих стран существенно различаются по многим показателям развития.

Так называемые новые индустриальные страны *Юго-Восточной Азии и Латинской Америки* интенсивно сокращают разрыв со странами Севера в технико-экономическом отношении: там быстрыми темпами растет добыча полезных ископаемых, развиваются новые отрасли обрабатывающей промышленности. Рост наукоемкого производства стал важнейшим условием, при котором эти страны могут включиться в процесс глобализации не как пассивный объект, а как активный субъект международных экономических отношений. Современному производству не подходит дешевая, но текучая, малограмотная, неквалифицированная рабочая сила. Ему требуются постоянные обученные работники, умеющие обращаться со сложным и дорогостоящим оборудованием. По международным стандартам, жизненный уровень таких работников остается низким, но он выгодно отличается на фоне нищеты большей части населения Юга. Современное производство требует значительного развития образования и целенаправленной подготовки квалифицированных кадров, и тут были достигнуты впечатляющие успехи.

Огромная экономическая и социальная роль образования наглядно выявляется на примере Южной Кореи. Всего поколение назад она обнаруживала типичные признаки слаборазвитой аграрной страны. В 1960 г. годовой ВВП на душу населения составлял 80 долларов США, что примерно соответствовало аналогичному показателю Японии середины XIX в. Но в последние десятилетия небогатая природными ресурсами, долгое время являвшаяся японской колонией, а затем сильно пострадавшая от войны 1950—1953 гг. Южная Корея превратилась в развитое индустриальное государство; согласно прогнозным оценкам, к 2010 г. оно поднимется по своему экономическому потенциалу до уровня стран "большой семерки".

Эти сдвиги в значительной мере обусловлены интенсивным развитием образования. Вскоре после освобождения страны от японской оккупации начала складываться национальная законодательная база народного образования. Вопросы развития просвещения нашли отражение в Конституции 1948 г., в 1949 г. был принят Основной закон об образовании, в 1952 г. — закон об обязательном бесплатном начальном образовании, в 1958 г. — закон о развитии профессионального обучения, в 1980 г. — закон о реформе образования. В 1994 г. была создана президентская комиссия для разработки путей дальнейшего развития образования. Постоянное внимание правительства к этим проблемам, подкрепленное крупными финансовыми вложениями, дало впечатляющие результаты. В относительно короткие сроки массовая неграмотность была ликвидирована и, напротив, массовым стало среднее образование. Существенно расширились контингенты послесредних учебных заведений; в конце 1990-х гг. университеты насчитывали более миллиона студентов. Значительное повышение образовательного уровня населения, наличие квалифицированных кадров способствовали развитию экспортноориентированного производства. Стали создаваться научно-промышленные парки, где осуществляется сотрудничество производственных фирм, исследовательских институтов, университетов и колледжей.

Пример Южной Кореи интересен и в другом отношении. Зарубежные достижения науки и техники внимательно изучаются; внешнеэкономические связи получили большое развитие. Тысячи южнокорейских студентов проходят учебу в зарубежных университетах, преимущественно в США и Японии. Но в самой Южной Корее сфера культуры и образования жестко ограждается от "стихийных" чужеземных влияний. Показательно, что в учебных заведениях страны некорейцам разрешается преподавать только иностранные языки. Они не имеют право занимать штатные профессорско-преподавательские должности даже в частных университетах; для них возможен лишь статус "гостя-

профессора". Такую настороженность в отношении внешнего мира можно объяснить в значительной мере тем, что на протяжении веков корейцы были объектом агрессии со стороны китайцев, монголов, японцев. И эта историческая память до сих пор обнаруживает большую живучесть (см. [4]).

К Югу относятся и Латинская Америка. Как известно, это название отражает общую латинскую основу романских языков, на которых говорит большинство населения региона: в начале 1990-х гг. 220 млн человек — на испанском, 120 млн — на португальском, несколько миллионов — на французском. Но поскольку к данному региону относятся и англоязычные страны Вест-Индии, то в официальной документации ООН и ЮНЕСКО он теперь именуется так: *Страны Латинской Америки и Карибского бассейна*. Очень пестрым является этнический состав: абсолютное большинство населения Аргентины и Уругвая имеет чисто европейские корни, этнос Бразилии формировался из белых, негров и индейцев, на Гаити и Ямайке преобладают негры.

Наиболее развитые страны континента — Мексика, Аргентина, Бразилия, Чили, Уругвай — достигли за последние десятилетия значительных успехов в экономике. Там удалось осуществить индустриализацию и наладить выпуск конкурентоспособных промышленных товаров. Сдвиги происходят и в сфере образования. Увеличивается доля ВВП, отводимая на просвещение, расширяется реальный охват детей обязательным обучением, растут контингенты средних школ и послесредних учебных заведений. Лучшие университеты — Национальный автономный университет Мексики, Университет Буэнос-Айреса, Чилийский университет — приобрели международное реноме.

В этих странах приняты прогрессивные законы об образовании. В 1993 г. Национальный конгресс Аргентины утвердил Федеральный закон об образовании. Его девиз — "качественное образование всем и каждому". Закон установил 9-летнее обязательное обучение, а для молодежи 15—18 лет предусмотрел создание многовариантной старшей средней школы. В этом же году в Мексике был принят Всеобщий закон об образовании, а в Бразилии — десятилетний план (1993—2003) "Образование — всем". Принятый в Бразилии в 1996 г. закон "О главных направлениях и основах национального образования" сформулировал цели образования, принципы его организации, обязанности государства, порядок финансирования.

Латиноамериканские государства первыми среди стран Юга стали на путь образовательной интеграции.

С начала 1980-х гг. реализовывался "Основной проект ЮНЕСКО по образованию для стран Латинской Америки и Карибского бассейна до 2000 года". В 1993 г. совещание министров образования 21 латиноаме-

риканского государства в Чили приняло "Декларацию Сантьяго", предусматривавшую расширение внутрирегионального сотрудничества и обмена педагогическим опытом. В 1994 г. вступил в силу договор о трехстороннем сотрудничестве в области образования США, Канады и Мексики. В этом же году представители 31 латиноамериканского государства и США подписали в Боготе (столице Колумбии) договор о социальной защите детей и подростков, где большое внимание уделялось дошкольному воспитанию и начальному обучению. Наиболее заметны интеграционные тенденции в области высшего образования. Функционирует Центральноамериканский высший университетский совет, разрабатывающий планы реформ высшего образования для шести центральноамериканских государств. С начала 1990-х г. реализуется программа "Колумбус", в которой участвуют 40 латиноамериканских и 20 европейских университетов. В ее рамках руководители латиноамериканских высших школ знакомятся с европейским опытом развития научных исследований в высшей школе и сотрудничества университетов и промышленных фирм (см. [5]).

Но даже самые развитые страны Латинской Америки только подходят к созданию эффективных современных систем образования, и на этом пути им предстоит преодолеть огромные трудности.

Кричащие социальные контрасты, характерные для латиноамериканских стран, не минуют и область образования. Сохраняется колоссальный разрыв между относительно высоким уровнем элитарного университетского образования в отдельных странах и низким качеством массового школьного образования. Приоритетное финансирование высшего образования идет в ущерб массовой школе. К тому же латиноамериканские университеты вплоть до самого последнего времени ориентировались преимущественно на подготовку специалистов гуманитарного профиля, мало связанных с актуальными потребностями национального производства.

Контрасты между экономическим ростом и развитием сферы образования хорошо видны на примере Бразилии. По общему объему ВВП она находится на восьмом месте в мире, но там сохраняется массовая неграмотность. В середине 1990-х гг. из числа детей, поступивших в первый класс школы, только 40 % завершили пятилетнее обучение, а восьмилетнюю школу, являющуюся по закону обязательной, успешно заканчивали не более 20—25 % всех детей (см. [6]).

Что же касается менее развитых стран Латинской Америки и особенно самых отсталых (Гватемала, Гондурас, Парагвай и др.), то там бедственное состояние образования во многом аналогично ситуации, существующей в большинстве стран Юга.

В катастрофическом положении находится образование в странах Тропической Африки. Первые полтора десятилетия после их освобождения от колониального господства были отмечены определенными успехами в социально-экономической сфере. Некоторые положительные сдвиги произошли и в развитии образования: расширилась сеть начальных школ, появились средние школы с обучением на национальных африканских языках, прилагались большие усилия к уменьшению неграмотности взрослого населения. Но эти процессы не получили в большинстве африканских стран позитивного развития. Сырьевая ориентация экономики полностью сохраняется. Сельскохозяйственное производство остается на примитивном уровне, а в некоторых странах даже деградирует. Больше половины жителей Тропической Африки находятся ниже такого уровня бедности, который часто не обеспечивает даже физического выживания. Ситуация усугубляется политической нестабильностью, племенной рознью, кровавыми конфликтами между государствами, границы которых в свое время были произвольно установлены колонизаторами. А наряду с этим в странах Тропической Африки самые высокие в мире темпы демографического роста.

Для ряда африканских политиков и общественных деятелей, в значительной мере определяющих идейные основы социокультурного развития и просвещения в своих странах, характерны две крайние позиции. Одна исходит из установки на то, что для преодоления отсталости необходимо как можно больше использовать или даже копировать опыт бывших метрополий и в конечном счете стремиться к превращению Африки в "черную Европу". В противоположность этому сторонники концепции "культурного национализма" стремятся сохранить в неприкосновенности все черты традиционной африканской культуры, полностью отвергают западные социокультурные и образовательные модели, проповедуют идеи о духовном превосходстве африканцев над европейцами. Ни одна из этих двух крайних позиций не может стать идейным и методологическим ориентиром, способствующим позитивному развитию образования.

Попытки форсированно преодолеть фундаментальные различия исторически сложившихся цивилизаций, совершить гигантский прыжок через века и формации, от родоплеменного строя к становлению современного общества, в большинстве случаев кончаются неудачей. Архаичная социокультурная среда крайне трудно и болезненно "переваривает" нововведения. Но контрпродуктивны и установки на консервацию архаических черт традиционного африканского общества. По всем аспектам состояния и развития образования африканские государства наряду с некоторыми странами Южной Азии (Афганистан, Бангладеш, Мадагаскар и др.) об-

наруживают самые низкие показатели в мире и остаются пока маргинальными зонами мирового образовательного пространства (см. [7]).

В целом для большинства стран Юга экономика характеризуется либо застоем, либо преимущественно экстенсивными факторами роста, сохраняются в широких масштабах доиндустриальное производство, низкая производительность труда, замедленная трансформация социальных структур. Обретя политическую независимость, многие из этих стран продолжают оставаться аграрно-сырьевыми придатками промышленно развитых государств. Одновременно наблюдаются массовая неграмотность, большой процент детей, не охваченных элементарным образованием, крайне бедственное финансовое положение школ, нехватка учителей. Связь с социально-экономическими факторами здесь очевидна: дети из многочисленных бедных семей вынуждены бросать школу и идти на неквалифицированные низкооплачиваемые работы; иначе семьям просто не прокормиться. В результате возникает порочный круг: бедность становится причиной неграмотности, а неграмотность в свою очередь расширяет зону бедности.

Трудности развития образования в ряде стран Юга существенно усугубляются языковыми проблемами. В колониальный период в начальных школах некоторых стран применялись местные языки, тогда как в средних школах обучение велось, как правило, на языке метрополии. Теперь не только в начальных, но и в средних школах обучение ведется на национальных языках: учащиеся в обязательном порядке изучают в Эфиопии ахмарский язык, в Танзании — суахили, в Бангладеш — язык банглу.

Переход к обучению на родном языке способствует развитию национальной культуры, преодолению разрыва между школой и жизнью. Но это сложный и противоречивый процесс. Обратимся для примера к Индии — одному из самых многонациональных государств мира. Проживающие там народности говорят на сотнях языков и диалектов. До обретения Индией независимости в средних школах безраздельно господствовал английский язык. Конституция независимой Индии объявила государственным языком хинди, а за английским языком закреплен статус "сопутствующего официального языка", на котором ведется административное делопроизводство в нехиндоязычных штатах. Кроме хинди и английского официальный статус имеют еще 14 языков (ассамский, бенгальский, санскрит и другие). Учащиеся средних школ обязаны овладеть тремя языками: 1) официальным языком региона, в котором проживает школьник; 2) хинди или английским; 3) каким-либо индийским или иностранным языком, не вошедшим в предыдущие две группы. Это создает большие трудности для школьников. Вместе с тем

в некоторых штатах включение в обязательный учебный план языка хинди встречает противодействие со стороны местного населения.

Для создания современной экономики, для развития социальной и культурной сфер необходимы высококвалифицированные кадры. Но именно в этой области разрыв между странами Севера и Юга особенно велик. Число научных работников и инженеров в сфере исследований и экспериментальных разработок в развитых странах в десятки раз больше, чем в развивающихся. Противоречивость ситуации состоит в том, что власти ряда развивающихся стран в 1970—80-х гг. делали наибольший упор на развитие средних и высших учебных заведений как наиболее рентабельных с точки зрения быстрой экономической отдачи; но оказалось, что по темпам количественного роста они обгоняют расширение тех областей деятельности, которые требуют квалифицированных специалистов. В результате немало выпускников средних и высших школ оказываются безработными или вынуждены идти на неквалифицированные работы.

Но хотя нынешний уровень социально-экономического развития многих стран Юга не создает пока достаточных стимулов к широкому применению квалифицированного труда, само их будущее, перспективы их поступательного развития властно требуют развития образования, целенаправленной подготовки квалифицированных кадров, необходимых для подъема экономики и продвижения по пути социального прогресса.

2. Количественные сдвиги

В последние десятилетия в развитии образования в мире произошли огромные количественные сдвиги.

Прежде всего они выразились в росте численности учащихся и педагогического персонала. Глобальные и региональные параметры количественного развития образования представлены в табл. 2, 3.

Т а б л и ц а 2

ЧИСЛЕННОСТЬ УЧАЩИХСЯ РАЗНЫХ СТУПЕНЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ В МИРЕ

Регион	Учащиеся, получившие образование, млн							
	начальное		среднее		высшее		всего	
	1970	1997	1970	1997	1970	1997	1970	1997
Весь мир	411,3	668,4	169,2	398,1	26,1	88,2	606,6	1154,8
в том числе:								
развитые страны	98,5	89,1	84,4	115,0	21,1	44,7	204,1	248,9
развивающиеся страны	312,8	579,4	84,8	283,1	2,0	17,6	404,5	905,8
по континентам:								
Африка	33,5	100,2	4,9	33,7	0,5	4,8	38,8	138,7
Америка	69,7	112,1	33,0	53,9	11,1	25,5	113,8	191,5
Азия	250,5	406,7	82,6	237,9	7,2	34,8	340,3	679,4
Европа	55,0	46,3	47,3	69,5	9,0	21,8	111,3	138,0
Океания	2,6	3,2	1,5	3,1	0,2	1,3	4,4	7,5

Т а б л и ц а 3

ЧИСЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА В МИРЕ

Год	Педагоги, занятые в образовании, млн			
	начальном	среднем	высшем	всего
1970	14,8	9,6	2,1	26,5
1990	22,6	19,4	5,1	47,1
1997	24,8	23,0	6,3	54,1

В последней трети ушедшего века количественный рост образования на Юге был намного большим, чем на Севере. Этот разрыв в значительной мере связан с огромным различием стартовых условий. К началу 1970-х гг. во многих странах Азии и Африки доля учащихся в общей численности молодежи была очень низкой; в последующие десятилетия она резко увеличилась, особенно если иметь в виду начальное образование, но по охвату молодежи средним и высшим образованием различия между Севером и Югом остаются очень большими (табл. 4).

Т а б л и ц а 4

ОХВАТ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ СРЕДНИМ И ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ (% от общей численности соответствующих возрастных групп)

Страны	Год	Учащиеся, получившие образование, % от общей численности соответствующей возрастной группы	
		среднее (11—17 лет)	высшее (18—22 года)
Развитые	1970	76,8	26,1
	1997	100	51,6
Развивающиеся	1970	22,7	2,9
	1997	51,7	10,3

Большое воздействие на количественное развитие образования оказывает демографическая эволюция.

За последние 50 лет (1950—2000) народонаселение мира возросло более чем вдвое и достигло 6,2 млрд человек. Соответственно увеличились возрастные группы населения, подлежащие охвату разными ступенями стационарного обучения: только за 30 лет (1970—2000) население в возрасте 5—24 лет увеличилось с 1,1 почти до 2 млрд. Таковы глобальные данные. Однако демографические процессы в различных регионах развиваются не идентично. Увеличение идет за счет стран Азии, Африки и Латинской Америки, где демографическая ситуация характеризуется высокой рождаемостью, в результате чего дети составляют более 40 % населения. В западных странах ситуация иная и эти возрасты составляют менее 30 %. Правда, в первые послевоенные десятилетия там отмечалось значительное увеличение рождаемости; в большинстве семей насчитывалось

2—3 ребенка, не редкостью были и семьи с 4—5 детьми. В США уровень рождаемости составил в 1940 г. 1,9%, а в 1947 г. — 2,7%; в Японии в 1947 г. он достиг 3,4%. Во Франции в предвоенный период рождались примерно 600 тыс. детей в год, а в 1950—60-е гг. — 800—850 тыс. Но этот послевоенный "бэби-бум" длился недолго, начался спад рождаемости, продолжающийся и поныне.

Почти во всех странах Европы, в США и Японии коэффициенты фертильности опустились намного ниже уровня простого воспроизводства населения. Как известно, для такого уровня нужно иметь в среднем 2,2 ребенка на семью. Но в большинстве развитых стран к началу 1990-х гг. фертильность составляла всего 1,4—1,7 детей от одной женщины. При этом важно иметь в виду, что снижение рождаемости захватывает прежде всего наиболее культурные и образованные семьи, живущие в городских центрах, тогда как высокая рождаемость сохраняется преимущественно в отсталых регионах и среди малокультурных семей. Это создает ряд сложнейших проблем, выходящих за пределы нашего рассмотрения.

Эволюция рождаемости приводит через определенный промежуток времени к изменению числа учащихся, особенно тех возрастов, которые подлежат обязательному обучению. Эту закономерность хорошо иллюстрирует картина количественного развития начального образования (табл. 5).

Т а б л и ц а 5

ЧИСЛЕННОСТЬ УЧАЩИХСЯ И УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛ

Страна	Год	Учащиеся		Учителя		Сол. учащихся на одного учителя
		кол., млн	% девочек	кол., тыс.	% женщин	
Китай	1970/71	105,3	48	3600	48	29
	1997/98	140,0		5800		24
Индия	1970/71	57,0	37	1376	24	41
	1996/97	110,4	43	1790	33	
США	1970/71	22,0	49	1400	—	16
	1995/96	24,0	49	1500		
Бразилия	1970	12,81	50	457	95	28
	1997	34,2	50	1414		24
Египет	1970/71	3,8	38	99	53	38
	1997/98	7,5	46	310	52	24
Танзания	1970	0,9	39	18	26	47
	1997	4,1	50	ПО	44	37
Франция	1970/71	4,9	49	190	68	20
	1996/97	4,0		211	79	19
Великобритания	1970/71	5,8	49	249	77	20
	1996/97	5,3	49	284	81	19

Таблица показывает огромное количественное расширение начального образования в развивающихся странах: с 1970/71 по 1996/97 г. контингента учащихся начальных школ выросли в Китае на 35 млн, в Индии на 63 млн, в Бразилии на 22 млн, что объясняется как демографическим фактором, так и расширением охвата детей систематическим обучением. За тот же период в развитых странах контингенты начальных школ, отражая падение рождаемости, значительно уменьшились: во Франции более чем на 900 тыс., в Великобритании почти на 500 тыс. Из всех стран Севера только в США отмечался определенный рост численности учащихся начальных школ, но он происходил главным образом за счет выходцев из Латинской Америки, Азии, а также афроамериканцев, в семьях которых рождаемость значительно выше, чем у белых.

Уменьшение в Европе оказалось бы еще большим, если бы не все возрастающее количество детей из семей иммигрантов. В промышленно развитых странах западноевропейского региона насчитывается до 17 млн рабочих из Южной Италии, Португалии, Греции, Турции, а также из стран Африки. В 1970—80-х гг. власти развитых стран пытались разными способами сократить это число, имея целью уменьшить безработицу и ослабить социальное напряжение в своих странах. За возвращение на родину правительство ФРГ выплачивало каждому иммигранту 10 тыс. марок, правительство Франции — от 70 до 100 тыс. франков. Но эти попытки оказались малорезультативными. Повернуть вспять иммиграцию не удалось. Использование иностранных рабочих стало постоянным фактором функционирования экономики в ФРГ, Франции, Бельгии, Нидерландах. С их помощью заполняются рабочие вакансии в особенно тяжелых отраслях производства и одновременно создается возможность перемещать "своих" трудящихся в наиболее передовые отрасли промышленности и на лучшие условия труда.

Рассматривая перспективы развития ситуации на рынке труда, власти этих стран учитывают данные демографической прогностики. В настоящее время на западноевропейском рынке труда еще действуют поколения, родившиеся в период послевоенного "бэби-бума". Они приближаются к пенсионному возрасту. А численность молодежи, вступающей на рынок труда, с середины 1990-х гг. снижается, поскольку, во-первых, она относится к поколению низкой рождаемости (спад начался в 1970-е гг.), а, во-вторых, увеличиваются сроки учебы значительной части молодежи. Кроме того, ресурсы женской занятости в сфере общественного производства почти исчерпаны. Поэтому в первое десятилетие XXI в. снизится рост экономически активного населения и понадобится вновь расширять привлечение иностранной рабочей силы. В противном случае страны с низкой рождаемостью и высокой

продолжительностью жизни населения превратятся в конце концов, по выражению зарубежного демографа, в дома престарелых без обслуживающего персонала.

Многие иностранные рабочие живут в принимающих странах подолгу. Подросло уже второе поколение, которое родилось там либо прибыло туда в раннем возрасте. Рождаемость в семьях иммигрантов выше, чем у коренного европейского населения. Поэтому число школьников из семей иммигрантов растет и относительно и абсолютно. При их адаптации к условиям школьной учебы возникает немало сложностей. Для этих детей проводятся дополнительные занятия, в ряде школ функционируют особые коррекционные классы. При этом, однако, обнаруживаются противоречивые тенденции: с одной стороны, необходимо приобщать иммигрантов к культуре страны их пребывания, с другой — надо создавать условия, которые давали бы им возможность сохранить родную национальную культуру.

В какой мере демографические аспекты развития образования актуальны для России?

В начале XX в. Россия входила в число стран с самым высоким уровнем рождаемости. Но затем две мировые войны, Гражданская война, голодные годы, массовые репрессии, коллективизация, интенсивная миграция сельских жителей в города, рост доли женщин, работающих на производстве — все это ускорило процесс снижения рождаемости. В последние годы он проявился особенно наглядно. Социально-экономический кризис, переживаемый нашей страной, безусловно, сыграл тут немалую роль. Было бы, однако, неверно объяснять нынешнюю низкую рождаемость только экономическими трудностями значительной части населения. Если бы это было так, то зажиточные семьи должны были бы иметь больше детей, чем бедные. В действительности же дело обстоит как раз наоборот. Уровень рождаемости в России теперь вполне соответствует ситуации, характерной для большинства развитых стран. Показательно, что в группу стран с самой низкой рождаемостью входит наряду с Россией экономически процветающая Германия.

Но различие состоит в том, что в развитых зарубежных странах упадок рождаемости сочетается с увеличением продолжительности жизни населения, тогда как в России наряду с низким уровнем рождаемости очень высок коэффициент смертности; отсюда и резкая убыль населения. С 1989 по 1999 г. численность населения в России уменьшилась более чем на 2 млн человек. Это сопровождается старением населения. К началу 2000 г. доля пенсионеров составила 20,6 %, а доля молодежи дорабочего возраста сократилась с 30 до 20 %. Демографы предсказывают дальнейшее развитие такой тенденции (см. [8].

С- 67—70]). В 2001 г. Правительство РФ приняло "Концепцию демографического развития до 2015 г.", где ставится цель стабилизировать численность населения и создать предпосылки для демографического роста. Но приостановить естественным путем процесс уменьшения населения в России в ближайшие годы, видимо, не удастся. Остроту ситуации может ослабить иммиграция. Ее огромный потенциальный резерв — переселение в Россию русских семей из стран СНГ. Это ставит специфические задачи и перед нашей системой образования. При их решении определенный интерес представляет зарубежный опыт, в частности, переселение из стран СНГ "этнических немцев" в Германию или евреев в Израиль. Заметим, что для наших иммигрантов положение существенно облегчается тем, что в Россию переселяются в основном семьи, изначально ориентированные на русскую культуру.

Темпы роста контингентов учащихся средних школ в последние десятилетия оставались высокими во всем мире. В Японии полным средним образованием было охвачено в 1960 г. — 58 %, в 1980 г. — 94 % молодежи соответствующего возраста, во Франции в этот период контингенты средних школ увеличились более чем вдвое, тогда как общая численность молодежи возросла менее чем на 40 %. Такая тенденция сохранилась и в последующие годы (табл. 6). В СССР число учащихся 9—10(11) классов общеобразовательных школ за 20 лет (1960—1980) выросло почти в 4 раза, с 2,6 до 9,9 млн человек; такое увеличение не только не совпадало с ростом соответствующих возрастных групп, а, напротив, шло вопреки демографической эволюции (табл. 6).

Определенное место в системе среднего образования занимает обучение взрослых. Перед ним стоят две основные задачи: во-первых, дать общее среднее образование тем взрослым людям, которые по разным причинам не получили его своевременно; во-вторых, повышать профессиональный уровень низовых работников разных сфер общественного производства, готовить их к получению свидетельств квалифицированных рабочих или специалистов среднего звена. Численность взрослых, обучающихся по программам средних школ, во многом зависит от динамики образовательного уровня населения. В тех странах, где стационарным средним образованием охватывается все большая часть молодежи, уменьшается значение "компенсаторской" функции среднего образования взрослых, что, естественно, отражается на численности учащихся. Так, в Японии в середине 1990-х гг. в дневных средних школах обучались около 10 млн детей, а в вечерних и заочных средних школах для взрослых —■ менее 80 тыс. человек.

Т а б л и ц а 6

ЧИСЛЕННОСТЬ УЧАЩИХСЯ И УЧИТЕЛЕЙ СРЕДНИХ ШКОЛ

Страна	Год	Учащиеся		Учителя, кол., тыс.
		кол., млн	% девочек	
США	1970/71	20,6	—	—
	1995/96	21,5	—	—
Япония	1970/71	8,7	49	478
	1994/95	9,9	49	703
Великобритания	1970/71	4,1	48	252
	1996/97	6,9	52	464
Франция	1970/71	4,3	51	271
	1996/97	6,0	49	483
Германия	1990/91	7,4	48	—
	1996/97	8,4	48	542
Италия	1970/71	3,8	44	332
	1995/96	4,7	49	462
Китай	1970/71	26,5	45	1200 4
	1997/98	71,9	45	400
Индия	1970/71	21,1	28	964
	1996/97	68,9	36	—
Бразилия	1970/71	4,1	—	309
	1997/98	7,0	—	—
Республика Корея	1970/71	1,9	38	52
	1996/97	4,7	48	193
Египет	1970/71	1,4	32	58
	1997/98	4,8	47	260
Эфиопия	1970/71	0,1	25	5 25
	1996/97	0,9	42	—

В России в количественном отношении эволюция среднего образования взрослых шла в русле общих тенденций, характерных для развитых стран. В 1960/61 г. из 1,7 млн учащихся вечерних (сменных) школ 1,1 млн, т.е. абсолютное большинство, посещали начальные и неполные средние школы. Через 20 лет, в 1980/81 г. общая численность работающих учащихся достигла 2,6 млн, но основная масса проходила курс обучения в 9—11 классах, поскольку неполное среднее образование уже получило большинство трудящихся. Затем значительно увеличилась доля работников с полным средним образованием, поэтому общий контингент вечерних (сменных) школ с 1980/81 по 1993/94 г. уменьшился на два с лишним миллиона.

В последние десятилетия наиболее динамично развивающимся звеном системы образования стала высшая школа. Ее контингенты значительно выросли в большинстве стран мира (табл. 7).

Рост касается не только абсолютных показателей; увеличился и процент охвата молодежи высшим образованием (табл. 8).

Т а б л и ц а 7

ЧИСЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ
ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Страна	Год	Студенты	
		кол., млн	% женщин
США	1970/71	8,5	41
	1995/96	14,3	56
Япония	1970/71	1,8	28
	1996/97	3,9	44
Германия	1990/91	2,0	46
	1996/97	2,1	
Франция	1970/71	0,8	55
	1996/97	2,1	
Италия	1970/71	0,7	38
	1996/97	1,9	54
Канада	1970/71	0,5	37
	1994/95	1,8	53
Китай	1970/71	0,5	33
	1997/98	6,1	38
Индия	1970/71	2,5	21
	1996/97	6,1	36
Республика Корея	1970/71	0,2	24
	1996/97	2,5	35
Бразилия	1970/71	0,4	38
	1994/95	1,9	
Мексика	1970/71	0,3	20
	1996/97	1,6	48

Т а б л и ц а 8

ОХВАТ МОЛОДЕЖИ ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Страна	Год	Возрастная группа	Студенты, % от общей численности возрастной группы
США	1970	18—22	47
	1995		81
Великобритания	1970	18—22	14
	1996		52
Франция	1970	18—22	19
	1996		51
Германия	1990	19—23	34
	1996		47
Италия	1970	19—23	17
	1996		47
Япония	1970	18—22	1841
	1994		
Индия	1970	17—21	5
	1976		7
Египет	1970	18—22	7
	1995		20

Только в самых отсталых странах охват остается крайне незначительным: в 1996 г. он составил в Эфиопии 0,8 %, а в Мозамбике — только 0,1 % молодежи.

В России абсолютные и относительные показатели количественного развития высшего образования уменьшались в 1980-е гг. и первой половине 1990-х гг., но в последние годы наметился определенный рост. Общее число студентов вузов составляло в 1980 г. 3 млн, в 1990 г. — 2,8, а в 1999 г. — 4,1 млн (см. [9]). В 2000 г. 11-й класс окончили 1,3 млн человек, а прием во все типы вузов составил 1,2 млн. В эту цифру, конечно, попали и те, кто "отложил" свое образование в начале или середине 1990-х гг., но этот отложенный спрос количественно невелик. Оказывается, что в последние годы российские вузы привлекают почти такой же процент выпускников средних школ, как в США или Японии. Постоянно растет численность профессорско-преподавательского состава российских вузов: в 1980/81 г. — 204,2 тыс., в 1990/91 г. — 219,7 тыс., в 1999/2000 г. — 255,9 тыс.

Значительно расширился охват девушек средним и высшим образованием, что вызвано действием ряда экономических и социально-психологических факторов.

Увеличивающийся приток женщин на рынок труда — глобальное явление. Доля женщин в экономически активном населении равна примерно 45 % в США, Швеции, Дании, около 40 % во Франции, Великобритании, ФРГ. Этому способствуют структурные сдвиги в экономике развитых стран. Комплексная механизация и автоматизация производства, внедрение роботов и микропроцессоров позволили сократить область применения тяжелого физического труда. В некоторых новых отраслях, таких как электроника, точное приборостроение и т.п., женский труд оказался особенно эффективным. Расширение сферы обслуживания, здравоохранения, образования открыло миллионы новых рабочих мест для женщин. Экономическая активность женщины во многих случаях объясняется нехваткой средств для поддержания определенного материального уровня семьи, если ее бюджет составляет только заработная плата мужчины. Поэтому если в недалеком прошлом на Западе наемный труд считался преимущественно уделом одиноких женщин, то теперь в общественном производстве заняты более 50 % замужних женщин, причем многие из них имеют малолетних детей.

Одним из условий и последствий этого процесса стал рост численности детей в дошкольных учреждениях: с 1971 по 1997 г. в США с 4,3 до 8,5 млн, во Франции с 2,2 до 2,5 млн, в Японии с 1,7 до 1,8 млн. Огромное увеличение за этот же период показали некоторые развивающиеся страны: Китай с 6 до 25,2 млн, Индия с 0,4 до 2,4 млн, Бразилия с 0,4 до 5,7 млн. Из крупных стран только Россия показала противоположную динамику: с 1980 по 1999 г. количество детей в дошкольных

учреждениях уменьшилось почти вдвое (с 8,7 до 4,2 млн), а процент охвата дошкольным воспитанием снизился с 65 до 55 %.

Рост общественного самосознания женщин, их стремление к независимости и реальному социальному равенству с мужчинами вызвали устойчивую тенденцию к овладению женщинами ранее недоступными для них видами деятельности. Постоянно увеличивается доля женщин среди высококвалифицированных специалистов, а также среди общественных деятелей и администраторов, хотя здесь различия между странами Севера и Юга остаются огромными. Доля женщин среди членов парламента в 1995 г. составила: в Швеции — 42,7 %, в Германии — 29,8, в Великобритании — 12,3, в США — 12, в Иране — 4,9, в Иордании — 2,5, в Эфиопии — 2% [1.С. 142—145].

Массовое участие женщин в квалифицированном труде потребовало повышения их образовательного уровня. В развитых западных странах девушки составляют более половины учащихся полных средних школ и студентов высших учебных заведений. Значительно возрос женский контингент бакалавров, магистров, докторов наук.

Отметим, что по большинству тендерных показателей Россия не отстает от самых развитых стран. Женщины составляют более половины общей численности трудового населения, а в здравоохранении, просвещении, культуре, торговле — до 80 %. В середине 1990-х гг. среди специалистов с высшим образованием женщин было почти на 3 % больше, чем мужчин, среди научных работников они составляли 40 %, среди докторов наук — 12, среди кандидатов наук — около 30%. В России в 1994 г. была создана ассоциация "Женщины в науке и в образовании". Образование в России держится преимущественно на женщинах. Они составляют более 80 % учителей школ, около 70 % преподавателей среднего специального и высшего образования. Растут их число и удельный вес среди директоров средних школ: в 1980 г. — 43,2 %, в 1990 г. — 50,3, в 1999 г. — 60,3 %.

Большие сдвиги в развитии женского образования произошли в странах Юга. С 1970/71 по 1996/97 г. доля девочек увеличилась среди учащихся начальных школ Индии с 37 до 43 %, Египта с 38 до 46 %; в среднем образовании в Индии с 28 до 36 %, в Египте с 32 до 47 %. Однако до полного равенства с Севером Югу пока далеко. В Мали, Нигерии, Руанде, Непале женский контингент в средних школах не превышает 25 %, в профессионально-технических учебных заведениях он составляет в Иране 10 %, в Кувейте — 6, в Чаде — 3 %. Тем не менее даже в самых отсталых странах в развитии женского образования наметился определенный прогресс. Таким образом, образование оказывает значительное воздействие на решение одной из глобальных проблем человечества — достижения реального равноправия женщин во всех сферах общественной жизни.

Крайне противоречива глобальная картина финансирования образования. Здесь различия между Севером и Югом исключительно велики. "Разрыв между богатыми и бедными странами, — констатировалось в Докладе экспертов Международного бюро труда (1991), — ни в чем не проявляется так наглядно, как в области финансирования образования" 110. Р. 116].

В большинстве развитых стран расходы на образование на рубеже XX и XXI вв. составляли примерно 5—6 % ВВП. Это безусловно большие суммы, принимая во внимание колоссальные масштабы производства и сферы слуг. Помимо государственных ассигнований, включающих расходы центральных, региональных и местных властей, в ряде стран значительны частные расходы на образование. Точно установить их размер вряд ли возможно, поскольку в официальных статистических изданиях данные о частных вложениях в образование обычно отсутствуют, но по косвенным показателям можно предположить, что в развитых странах такие расходы составляют суммарно 10—15 % от государственных, хотя различия между странами в этой области очень велики. Значительные средства выделяются частными корпорациями и благотворительными фондами. Наибольшую известность приобрели крупнейшие американские фонды, носящие имена их создателей — миллиардеров Рокфеллера, Карнеги, Сороса. И тут дело прежде всего не в филантропии, а в том, что в современную эпоху массовая подготовка квалифицированной рабочей силы требует все больше капиталовложений. В США для подготовки молодого человека к эффективному труду на высокотехнологическом предприятии (12 классов средней школы плюс двухлетний младший колледж) требовалось затратить в среднем в начале 1980-х гг. примерно 245 тыс. долларов, а к концу 1990-х гг. — около 500 тыс. долларов. Становится все очевиднее, что расходы на образование следует рассматривать не как издержки, а как инвестиции, дающие в перспективе наибольшую прибыль.

Количественные параметры финансирования образования и их динамика представлены в табл. 9, 10.

Т а б л и ц а 9

ФИНАНСИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ МИРА

Страна	Год	ВВП, %	Госрасходы, %
США	1985	4,9	15,5
	1994	5,4	14,4
Великобритания	1970	5,3	14,1
	1995	5,3	11,6
Франция	1970	4,8	24,9
	1996	6,0	10,9
Германия	1993	4,8	9,5
	1996	4,8	9,6

Продолжение табл. 9

Страна	Год	ВВП, %	Госрасходы, %
Италия	1970	3,7	11,99,1
	1996	4,9	*
Китай	1970	1,3	4,3
	1994	2,4	12,2
Индия	1970	2,6	10,7
	1995	3,3	11,6
Бразилия	1970	2,9	I
	1996	5,1	
Египет	1970	4,8	15,8
	1995	4,8	14,9
Мадагаскар	1970	2,5	-----
	1996	1,9	

Таблица 10

ГОСУДАРСТВЕННЫЕ РАСХОДЫ НА ОБРАЗОВАНИЕ:
РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ПО СТУПЕНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ

Страна	Год	Расходы на образование, %			
		дошкольное	начальное	среднее	высшее
Великобритания	1980	26,6		40,1	22,4
	1995	2,6	29,6	44,0	23,7
Франция	1980	8,4	22,0	40,3	12,5
	1995	11,6	19,8	49,5	17,9
Германия	1996	72,2			22,5
Италия	1979	6,0	29,2	41,0	9,1
	1996	8,4	23,6	49,2	15,1
Испания	1979	3,5	58,5	19,3	14,0
	1996	7,3	26,1	47,9	16,6
Швеция	1980	0,1	44,6	13,6	9,3
	1996	7,3	26,8	38,7	27,2
США	1994	7,0	31,7	36,1	25,2
Япония	1994	2,3	37,0	41,8	12,1
Китай	1996	1,3	36,1	32,3	15,6
Индия	1995	39,5		26,5	13,7
Бразилия	1995	5,1	48,4	20,3	26,2

Приведенные в этих таблицах данные не создают полной картины финансирования образования.

В странах Запада обучение детей в государственных школах бесплатное, но родители несут определенные (и порой значительные) расходы на учебные пособия, спортивную одежду, экскурсии и т.п. В некоторой мере эти расходы компенсируются государственными пособиями на детей. Система таких пособий тщательно разработана в ряде стран Западной Европы, где ежемесячные пособия получают все семьи, независимо от их доходов, начиная с появления ребенка и до достиже-

ния им 16 лет в Великобритании, 17 лет — во Франции, 18 лет — в Италии, а при продолжении стационарного обучения — и после достижения этого возраста. Такая система поощряет тех, кто стремится получить послесреднее образование. В ее поддержку выдвигаются и фискальные соображения. Поскольку получение высшего образования обеспечивает повышение зарплаты, то в условиях прогрессивного налогообложения люди с высшим образованием будут платить более высокие налоги; в результате будущие налоговые поступления в бюджет могут оказаться даже выше, чем текущие государственные расходы на высшее образование.

В США нет такой четкой государственной системы пособий на детей, как в западноевропейских странах, но действуют федеральные и штатные программы финансовой помощи нуждающимся семьям с детьми. Денежные выплаты этим семьям вместе с продовольственными талонами могут составлять более половины их дохода. С целью обеспечения возможности обучения в послесредних учебных заведениях молодых людей из небогатых семей им предоставляются так называемые гарантированные займы. Они выдаются частными банками под низкие проценты, а разница между низкими и рыночными процентными ставками компенсируется федеральным правительством; оно же является гарантом погашения займов после окончания учебы. Функционирует федеральная система студенческих стипендий, предоставляемых хорошо успевающим и не имеющим судимости студентам. Стипендия, достигающая 3 тыс. долларов в год, в основном покрывает годовую плату за обучение в штатном государственном колледже и имеет в виду главным образом малоимущие семьи, для которых стипендия может решить вопрос — сумеет ли их сын или дочь получить послесреднее образование. Для богатых семей, которые собираются учить детей в дорогостоящих частных университетах, где стоимость обучения доходит до 20—25 тыс. долларов в год, сумма в 2—3 тыс. долларов практически ничего не решает.

Приведенные данные отнюдь не означают, что в развитых зарубежных странах полностью решены материальные проблемы, определяющие положение учащейся молодежи. Миллионы людей, особенно из числа эмигрантов, расовых и национальных меньшинств живут за чертой бедности. Конечно, уровень бедности устанавливается по меркам и стандартам этих стран, но немалое количество семей действительно испытывают материальную нужду, что неизбежно сказывается на молодежи, затрудняет ей путь к полноценному образованию.

В неизмеримо худшем положении находятся системы образования большинства развивающихся стран. По имеющимся расчетам, ежегодно расходы на образование в пересчете на одного жителя в 1990-е гг. в странах Севера составляли около 900 долларов, а в странах Юга — менее 300.

нее 40 долларов. С целью как-то ослабить финансовый дефицит многие государства Юга возлагают надежды на привлечение внебюджетных средств. Поэтому поощряется создание частных учебных заведений; и даже в тех странах (Алжир, Гвинея, Мозамбик), где в 1960—70-е гг. была осуществлена их национализация, теперь власти вынуждены проводить денационализацию. На нужды образования в развивающихся странах расходуются суммы, равные стоимости 2—4 % ВВП. По самым скромным подсчетам, для минимального удовлетворительного функционирования систем образования ассигнования должны быть хотя бы удвоены. Однако существующая сейчас во многих странах Юга политическая и экономическая ситуация не дает оснований полагать, что это окажется возможным в ближайшем будущем.

Но даже в самых развитых и богатых странах системы образования испытывают в той или иной степени финансовый дефицит. Показательно, что в структуре расходов на образование в 1980—90-е гг. в Западной Европе львиная доля (70—75 %) уходила на заработную плату педагогического персонала, а на развитие образовательной инфраструктуры выделялись явно недостаточные суммы.

Авторы ряда публикаций на Западе предсказывали значительное улучшение финансового положения систем образования в своих странах в начале XXI в. В США финансирование образования действительно серьезно расширяется. Одобренный Конгрессом в конце 2001 г. законопроект под пафосным названием "Ни один ребенок не забыт" предусматривает увеличение государственных расходов на образование на колоссальную сумму в 26,5 млрд долларов. По расчетам некоторых западноевропейских специалистов, в их странах в первом десятилетии XXI в. будут в основном решены финансовые проблемы образования. Однако в обоснованности таких предположений можно усомниться. Оптимистические расчеты исходят из того, что уменьшение численности школьников вследствие сокращения рождаемости делает возможным значительно повысить расходы на обучение в пересчете на одного учащегося при уменьшении наполняемости классов. Определенные сдвиги в этом отношении реально происходят. В Великобритании на одного учителя в государственной средней школе приходилось: в 1970 г. — 18 учащихся, в 1980 г. — 16, в 1990 г. — 15. Во Франции с 1970 по 1996 г. контингенты учащихся начальных школ уменьшились на 900 тыс. детей, а число учителей увеличилось более чем на 20 тыс.

Но демографические процессы многозначны. Наряду со снижением рождаемости развивается процесс старения населения. В результате увеличиваются расходы на пенсии по возрасту, на медицинское обслуживание пожилых людей — и это делается в значительной мере за счет ограничения расходов на другие социальные программы, включая и планы развития образования.

При этом следует иметь в виду неидентичность степени реальной заинтересованности разных групп населения в развитии образования. Судя по многочисленным социологическим опросам, проводимым в западных странах, никто в принципе не возражает против реформирования образования с целью повышения его эффективности. Но когда речь заходит о цене реформ, об увеличении финансовых расходов, то тут единогласие исчезает. Пожилые люди озабочены прежде всего проблемами социального обеспечения и здравоохранения; они постоянно требуют увеличения ассигнований прежде всего на эту сферу; вопросы образования не являются для них приоритетными. А поскольку пожилые люди составляют значительную и самую активную часть электората, то их голоса очень дороги политикам. И это в известной степени влияет на определение приоритетности соответствующих статей государственного бюджета, особенно на муниципальном уровне.

В странах Европейского Союза до 40 % всего бюджета социального обеспечения уходит на пенсии по старости, что объясняется, с одной стороны, относительно большим размером пенсии (50—80 % прежней зарплаты), а с другой — увеличением продолжительности периода получения пенсии; долго живут старики. За 50 лет (1950—2000) удельный вес людей в возрасте 65 лет и выше возрос в ФРГ и Италии в 2 раза, во Франции и Великобритании — в 1,5 раза. К началу 1990-х гг. они составляли в процентах от всего населения во Франции и Италии 13,8, в Великобритании 15,1, в Германии 15,5.

Вокруг проблем государственного финансирования образования не прекращается полемика. В США неоконсервативные идеологи и политики активно выступают за сокращение вмешательства государства в сферу социальных отношений и считают необходимым уменьшить государственные субсидии на образование. Примером может служить позиция известного американского социолога М. Фридмана. В своей нашедшей книге "Капитализм и свобода" он настаивал на необходимости сократить государственные субсидии на образование: «Количество денег, истраченных на образование, увеличивается стремительными темпами, куда быстрее, чем национальный доход. Государство не в состоянии нести эти все увеличивающиеся расходы; их надо переложить на родителей, которые будут экономны и осмотрительны, решая вопрос, на что тратить деньги, и поэтому не станут определять своих детей на "бесперспективные" для них направления учебы» [11].

Особенно жесткой критике подвергается принцип бесплатности высшего образования. При этом используется следующая аргументация. Бесплатное высшее образование фактически означает, что его финансирование осуществляется за счет всего населения через общее налогообложение. Но такая система социально несправедлива. Ведь до

сих пор большинство студентов — это выходцы из семей с доходами выше среднего. В результате менее обеспеченные налогоплательщики платят за обучение студентов из более зажиточных семей.

В некоторых странах широко пропагандируются идеи, согласно которым образование следует полностью вписать в систему рыночных отношений. Школы должны конкурировать между собой, а учащимся и их родителям необходимо предоставить право выбора школы, тогда как нынешняя государственная система не обеспечивает возможности такого выбора, поскольку дети определяются в школу по месту жительства.

Для достижения этих целей в начале 1990-х гг. в США была разработана в порядке эксперимента система ваучеров. Суть ее состоит в том, что все родители, имеющие детей школьного возраста, наделяются особыми государственными сертификатами (ваучерами), которыми они расплачиваются со школой за обучение своих детей, а государство как бы "выкупает" ваучеры у школ. Таким образом государственное финансирование учебных заведений происходит в соответствии с количеством ваучеров, полученных каждым из них. При этом родители, получившие ваучеры, могут передавать их либо в государственную, либо в частную школу.

Эксперименты по введению ваучеров в США обнаружили уязвимые черты этой системы. Она фактически наносит ущерб государственной системе образования, поскольку способствует перекачке бюджетных средств в частные школы. Конкуренция между государственными и частными школами происходит далеко не на равных условиях: во-первых, частные школы не обязаны принимать на учебу всех желающих, а во-вторых, ваучер может покрыть лишь часть платы за обучение в частной школе; по имеющимся данным, в начале 1990-х гг. средний размер ваучера составлял 600—700 долларов, тогда как плата за обучение в частной школе в то время в среднем превышала 2500 долларов. Поступление ваучерных средств в частные конфессиональные школы означает субсидирование религиозного обучения, что противоречит конституционным нормам тех стран, где государство законодательно отделено от церкви, а церковь от школы. Наконец, ваучерная система не привела к общему повышению качества образования. Ситуация в ряде государственных школ даже ухудшилась: их покинули наиболее подготовленные ученики и там усилилась концентрация отстающих школьников, большинство которых составляют дети из беднейших слоев населения.

Наиболее воинственно настроенные неоконсерваторы хотели бы осуществить тотальную приватизацию всей системы образования. Но такие крайние установки остаются преимущественно в рамках идеоло-

гических деклараций. Правительства стран Севера, какие бы политические группировки в них ни превалировали, видят границы, которые нельзя переступать. Поэтому, считая целесообразным сохранение определенного числа частных учебных заведений, они тем не менее не идут на демонтаж государственной системы образования, а, напротив, укрепляют ее, что находит и свое финансовое выражение. В книге "Суд над системой образования" (США) так обосновывается необходимость крупных государственных ассигнований на образование: "Образование стоит денег, а хорошее образование — больших денег. Других возможностей нет, и все же образование намного дешевле и рентабельнее, чем что-либо другое. Программа социального обеспечения и компенсация по безработице, направленные на возмещение убытков от неграмотности, стоят налогоплательщикам более шести миллиардов долларов ежегодно. Примерно 6,6 млрд долларов тратится на содержание в тюрьмах 750 тыс. заключенных, большая часть которых — неграмотные. Американские предприниматели тратят дополнительные миллиарды долларов ежегодно на обучение своих работников функциональным навыкам чтения, письма и счета" [12. Р. 50].

В нашей стране образование фактически давно было исключено из сферы приоритетного финансирования и субсидировалось по остаточному принципу. Уже в начале 1980-х гг. реальная сумма, ассигнуемая государственным бюджетом на образование в перерасчете на одного учащегося, была у нас существенно ниже, чем в развитых западных странах. В последующие годы происходило дальнейшее значительное увеличение разрыва. В конце 1990-х гг. предусматриваемые государственным бюджетом ассигнования на образование составляли менее 40 % от реальной потребности; при этом статьи бюджета выполнялись не более чем на 70—80 %. О конкретных цифрах можно спорить, но доминирующая тенденция не вызывает сомнения.

Сегодня Россия не в состоянии состязаться с развитыми странами Запада в области материального обеспечения образования. Тут мы, видимо, еще не скоро достигнем паритета. По масштабам финансирования образования в пересчете на одного учащегося Россию скорее можно сравнивать со среднеразвитой латиноамериканской страной.

В попытке преодолеть финансовый дефицит расширяется сеть платных образовательных учреждений, особенно в сфере послесреднего образования. Для оправдания такой тенденции нередко ссылаются на пример США, где все университеты и колледжи — платные. Но такие ссылки неубедительны и некорректны. Во-первых, несравнимы финансовые возможности "среднего американца" и "среднего россиянина", а во-вторых, в США функционируют многочисленные некоммерческие фонды, предоставляющие материальную помощь нуждающимся уча-

щимся, тогда как у нас таких фондов практически нет. И если уж искать зарубежные примеры, то целесообразно обратиться к опыту Франции или Германии, где абсолютное большинство высших учебных заведений — государственные и бесплатные. В России же семьи абитуриентов вынуждены тратить значительные средства на преодоление барьера между школой и вузом. На этом рубеже они, как утверждает "Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации", "составляют около 1 млрд долларов, т.е. почти в 1,5 раза больше затрат государства на все высшее образование в 2000 г. Эти деньги (в среднем 1 тыс. долларов на абитуриента) уходят, в частности, на оплату подготовительных курсов и занятия в различных структурах при вузах по специальным программам подготовки к вступительным экзаменам, но львиная доля этих средств расходуется на оплату репетиторов и взятки за поступление" [8. С. 102].

В сравнительно-педагогических исследованиях роль финансово-экономических показателей при всей их важности не следует преувеличивать. По доле ВВП на душу населения Россия занимала в 2002 г. 62-е место в мире. Но по этой цифре нельзя судить ни о реальной роли нашей страны в мировом сообществе, ни тем более о ее интеллектуальном потенциале. Заделы в области фундаментальных наук и высоких технологий, наличие значительного количества высококвалифицированных специалистов, наконец, богатейшее культурное наследие — все это делает обоснованным принадлежность России к "клубу" развитых стран.

Нынешнее финансирование нашего образования может быть охарактеризовано как среднее между плохим и очень плохим. Несмотря на это российское образование пока "держит удар" и занимает достойное место в мировом образовательном пространстве. Нельзя, однако, рассчитывать, что так будет вечно. Дальнейшее обострение финансового кризиса российской системы образования может резко снизить эффективность ее функционирования и тем самым создать реальную угрозу деградации интеллектуального потенциала нации. Поэтому несмотря на сложное экономическое положение страны, существенное увеличение ассигнований на образование — одна из самых важных социальных задач, стоящих в наше время перед Россией.

Подчеркнем, однако, что увеличение расходов на образование — далеко не единственное условие существенного повышения уровня и эффективности образования. Средства могут тратиться нерационально, уходить на сомнительные дорогостоящие новшества. Международный опыт свидетельствует, что самые крупные капиталовложения в образование оказываются малорезультативными, если они не связаны с проведением необходимых реформ организационного и содержательного характера.

3. Мировой кризис образования

Современная цивилизация переживает глубокий и многоаспектный кризис. До сих пор не разрешены самые животрепещущие проблемы, стоящие перед обитателями нашей планеты. Несмотря на колоссальное развитие производительных сил, не обеспечен необходимый уровень благосостояния сотен миллионов людей. В ряде стран у власти находятся жестокие тоталитарные режимы, лишаящие своих граждан элементарных прав и свобод. Все еще не исключена возможность широкомасштабных военных конфликтов с использованием средств массового уничтожения. Все большую угрозу мировому сообществу несет международный терроризм. Поистине глобальный характер приобрел грозный экологический кризис. Наглядно выявляется глубокая ошибочность тезиса, согласно которому природа — неисчерпаемый резервуар ресурсов для человеческой деятельности. Неограниченный рост искусственно сформированных потребностей и безмерная экспансия производства делают реальной опасность тотального разрушения среды обитания всех земель, а экологическая безжалостность в отношении растительного и животного мира превращает человека в жестокое бездуховное существо.

Важнейший аспект кризиса цивилизации связан с обострением противоречий в формировании, развитии и жизнедеятельности самого человека. Среди них:

быстрые изменения условий жизни и труда, нарастание стрессовых ситуаций — и недостаточная способность человека к адекватной адаптации;

крайняя актуальность задачи нравственного возвышения индивида — и учащающиеся симптомы снижения "этической планки" в сознании и поведении людей;

объективная потребность в повышении общекультурного уровня — и развитие псевдокультурных и даже антикультурных тенденций среди разных возрастных групп населения.

Все это оказывает особенно сильное воздействие прежде всего на молодежь.

Угрожающие размеры принимает детская и юношеская преступность. Значительную ответственность за ее рост несут средства массовой информации. Многие телепередачи и кинофильмы фактически пропагандируют в той или иной форме насилие, жестокость, необузданную сексуальность, и перед их воздействием на молодежь нередко оказываются бессильными и семья, и школа.

1960—70-е гг. в странах Запада были ознаменованы так называемой сексуальной революцией. Ее первыми жертвами стали традиционные взгляды на семью и брак. В молодежной среде получили популярность

установки на "товарищеский брак", предусматривающий частую смену сексуальных партнеров и отказ от деторождения, поскольку забота о детях "мешает свободному развитию личности". Отметим, что если иметь в виду массовое сознание, то подобные установки и настроения оказались недолговечными. Уже к началу 1980-х гг. обнаружилась тяга широких слоев населения, включая и молодежь, к прочным этическим нормам, к традиционным ценностям брака и семьи. Тем не менее последствия "сексуальной революции" сих пор дают о себе знать и отрицательно отражаются на положении детей в семье и на некоторых аспектах воспитания.

Выразительным симптомом кризиса цивилизации многие западные авторы считают конфликт "отцов" и "детей"; этот конфликт порой даже называют главным противоречием современного общества. Такие категорические утверждения вряд ли правомерны, но нельзя отрицать наличие самой проблемы. В наше время усилился разрыв между психофизиологической и социальной зрелостью молодежи: молодые люди достигают интеллектуального и физиологического совершеннолетия раньше, чем самостоятельного социального статуса, что нередко становится источником внутрисемейных и общественных конфликтов. Ситуация объективно усугубляется специфическим развитием демографических процессов в Западной Европе, Северной Америке, Японии. Увеличение продолжительности жизни при снижении рождаемости ведет к повышению удельного веса пожилых людей в составе народонаселения. Многие из них дольше, чем прежде, продолжают выполнять свои профессиональные и общественные функции. У части молодых людей складывается убеждение, что именно вследствие этого замедляется их социальное продвижение, затрудняется их включение в состав квалифицированной рабочей силы, поскольку рабочие места заняты "стариками".

В последние десятилетия все более выявляется иллюзорность надежд на то, что научно-технический прогресс автоматически разрешит наиболее острые проблемы общества и личности. Стала очевидной противоречивость некоторых его результатов. В частности, увеличение продолжительности жизни и ослабление действия естественного отбора наряду с позитивными аспектами создают опасность ухудшения генофонда человечества, а перспективы развития генной инженерии открывают новые возможности как для лечения ряда наследственных болезней, так и для антигуманного манипулирования человеческой психикой. Поэтому технологическая эйфория, еще недавно царившая в умонастроениях значительной части интеллигенции, сменяется теперь технофобией и небезосновательными опасениями, что развитие науки и техники, не опирающееся на нравственные императивы, уничтожает

исторически сложившийся тип одухотворенного мыслящего человека, порождает людей-роботов, ведет мир к катастрофе.

Трагический опыт XX в. убедительно показал невозможность преодолеть кризис цивилизации только путем преобразования социально-экономических отношений и политических систем. Формула "революции — локомотивы истории" не соответствует реалиям современной эпохи, когда насилие из повивальной бабки истории может превратиться в могильщика человечества.

Для подлинно прогрессивной трансформации общественных отношений необходимы глубокие изменения в сознании и поведении самого человека. И в достижении этой великой цели огромная роль должна принадлежать образованию. "Ныне общепризнанно, — говорится в одном из документов ЮНЕСКО, — что политика, направленная на борьбу с бедностью, сокращение детской смертности и улучшение здоровья общества, защита окружающей среды, укрепление прав человека, улучшение международного взаимопонимания и обогащение национальной культуры не дадут эффекта без соответствующей стратегии в области образования".

Главная ответственность за целенаправленную позитивную социализацию молодого поколения, за его подготовку к эффективному труду, к выполнению гражданских и семейных обязанностей объективно ложится на систему образования. Именно с ее деятельностью связываются прежде всего надежды на преодоление кризиса современной цивилизации.

Однако в последние десятилетия образование само переживает глубокий кризис. На Западе этот тезис получил широкое признание. "Кризис образования" стал там одним из самых употребительных терминов в социологическом и педагогическом лексиконе. Ему посвящены десятки монографий и сотни статей.

Констатации серьезного кризиса образования встречаются не только в научной и публицистической литературе. В таком же ключе звучат оценки, содержащиеся в официальных документах и в высказываниях видных государственных деятелей западных стран в 1980—90-х гг. (см. [13. С. 30—32]). В нашей литературе вплоть до недавнего времени отвергалось само понятие "мировой кризис образования". Утверждалось, что кризис — только "у них", а "у нас" может идти речь лишь о "трудностях роста". Теперь наличие кризиса отечественной системы образования никем не оспаривается, напротив, обнаруживается стремление охарактеризовать его симптомы и сущность. Некоторые же российские публикации по гиперкритичности оценок отечественного образования превосходят чуть ли не все зарубежные образцы.

Можно допустить, что некоторые авторы и у нас и за рубежом при характеристике состояния образования сгущают черные краски и недо-

оценивают или игнорируют происходящие позитивные сдвиги. В действительности кризис образования — сложное и емкое понятие, отнюдь не тождественное абсолютному упадку. Нельзя утверждать, что учебные заведения год от года становятся все хуже во всех аспектах своей деятельности. Развитие систем непрерывного образования, модернизация содержания и методов обучения, широкое использование в учебных заведениях новейших технических средств и т.п. — во всем этом есть немало положительного. Да и сам кризис имеет не только негативные аспекты. В условиях развитой социальной инфраструктуры он создает объективные предпосылки для результативных поисков новых путей, новых способов эффективного решения назревших проблем.

Тем не менее несомненно, что системы образования во всех странах обнаруживают, хотя и в разных формах и в разной степени, несоответствие объективным требованиям нынешнего этапа общественного развития. Всюду сохраняется, а в ряде стран даже углубляется разрыв между растущими социальными потребностями в образовании и реальными возможностями их удовлетворения. Не преодолено фундаментальное противоречие между естественным правом человека на получение широкого круга полноценных, жизненно важных знаний — и традиционной системой образования. Все это и составляет сущность кризиса образования в современном мире.

Проявления кризиса образования многочисленны и разнообразны.

Одно из самых ярких — *огромные масштабы неграмотности*. К 2000 г. в мире насчитывалось около 900 млн неграмотных взрослых. Согласно определению ЮНЕСКО, неграмотным считается тот, кто не может прочитать и написать краткий простой текст на тему из своей повседневной жизни, понимая прочитанное и написанное. Подавляющее большинство неграмотных (свыше 95 %) проживают в странах Юга. Их доля в общей численности взрослого населения этих стран за последние 30 лет уменьшилась вдвое (с 52 до 26 %), но в абсолютных цифрах она даже увеличилась более чем на 50 млн человек. Особенно высок процент неграмотных в наиболее отсталых странах: в Бангладеш, Йемене, Гвинее — около 60 %, в Сенегале и Мали — 65, в Буркина-Фасо — около 80, в Нигере — 85 %.

В развитых странах число элементарно неграмотных относительно невелико: они составляют менее 5 % взрослого населения. Но тут обоснованную тревогу вызывает широкое распространение *функциональной неграмотности*. По имеющимся подсчетам, к началу 1990-х гг. в США насчитывалось более 20 млн, а в крупных странах Западной Европы — по 4—5 млн функционально неграмотных. В России нет реальных данных о количестве функционально неграмотных, но если бы соответст-

вующие исследования проводились и учитывали бы все взрослое население, то, видимо, речь пошла бы о многих миллионах.

Функционально неграмотные — это люди, учившиеся ряд лет в школе, но не приобретшие или утратившие навыки беглого чтения и элементарного письма; они не могут разобраться в инструкциях, касающихся обращения с механизмами, химическими реактивами, правил безопасности на производстве. В результате в ряде стран при значительной безработице наличествует большое число вакантных рабочих мест, которые не могут быть заполнены из-за недостаточного образовательного уровня ищущих работу. Функциональная неграмотность становится важной причиной аварий в промышленности и на транспорте, производственных травм работников. Наконец, функционально неграмотным трудно знакомиться с общественно-политической прессой, с программами партий, профсоюзных организаций, что, естественно, ограничивает их осмысленную гражданскую активность.

Содержание понятий "функциональная неграмотность" и "функциональная грамотность" варьируется в зависимости от уровня технико-экономического развития той или иной страны, от степени сложности ее социальной структуры, специфики политической и гражданской жизни. В наиболее развитых странах функциональная грамотность требует такого уровня знаний и навыков, которые даются в результате успешного 10—12-летнего обучения. Но граница между функциональной грамотностью и функциональной неграмотностью подвижна. Тот уровень образования, который сегодня обеспечивает функциональную грамотность, может вскоре оказаться недостаточным. И если человек, ныне считающийся функционально грамотным, не будет пополнять и обновлять свои знания в контексте непрерывного образования, то через определенный промежуток времени он может оказаться функционально неграмотным. Меняется содержание и объем понятия "функциональная грамотность". Сегодня о человеке умственного труда, не умеющем пользоваться компьютером, можно лишь с оговоркой сказать, что он функционально грамотен.

Элементарная и функциональная неграмотность — одна из самых острых социальных и культурных проблем современного человечества. Большую ответственность за нее несет система образования.

Важнейшая социокультурная задача, отвечающая требованиям современности и грядущих десятилетий, — создать принципиально новую систему образования, которая обеспечила бы каждому человеку реальную возможность получать и совершенствовать свои знания на протяжении всей жизни, от раннего детства до старости. Эта складывающаяся система носит разные названия, имеющие фактически синонимический характер: *продолженное образование, образование на протяжении всей жизни, непрерывное образование.*

Разработка концепции непрерывного образования приобрела международные масштабы прежде всего благодаря деятельности ЮНЕСКО, ее научных центров и организованных по ее инициативе авторитетных комиссий. В результате сформулированы основные принципы системы непрерывного образования:

- гибкость и вариативность национальных систем образования;
- совершенствование системы общего образования;
- глубокая перестройка систем профессионального образования;
- удовлетворение непрофессиональных образовательных потребностей людей;

развитие так называемого образования для третьего возраста.

Однако до сих пор ни в одной стране не создано стройной системы непрерывного образования, базирующейся на этих принципах. Нет ясности и по ряду теоретических вопросов. В частности, довольно широко распространен ошибочный взгляд, согласно которому непрерывное образование — это чуть ли не пожизненное сидение большинства населения в учебных аудиториях. Подобный вариант педагогического прожектерства не способствует преодолению кризиса образования.

Расширение доступности среднего и послесреднего образования безусловно является важным показателем демократизации общественной жизни; вместе с тем оно нередко приводит к снижению качества обучения. Международный опыт свидетельствует, что в разных странах многие выпускники средних школ оказываются недостаточно подготовленными как для успешной учебы в высшей школе, так и для работы в сфере современного высокотехнологического производства.

Усиливается разрыв между элитарным и массовым образованием. Не является исключением и Россия. Российские школьники продолжают занимать высокие места по качеству естественнонаучного образования на различных международных конкурсах и олимпиадах, но на массовом уровне ситуация иная. Комиссия Европейского Сообщества, проверявшая знания выпускников 2000 российских школ, установила, что 50 % из них не осваивают половины преподаваемых им разделов физики, химии и биологии.

В контекст кризиса образования вписываются и проблемы второгодничества. Тут национальная специфика очень велика. В некоторых странах второгодников либо практически вовсе нет (США, Канада, Скандинавские страны, Япония), либо число их не превышает 1—2 % (Великобритания, Германия, Италия, Испания, Китай). Большой процент оставшихся на повторный курс обучения в обязательной школе показывают Франция (6—8 %), Португалия (12—14 %). В ряде развивающихся стран второгодничество распространено еще шире. В середине 1990-х гг. второгодники составляли среди учащихся начальных школ в Бразилии — 18 %, в Камеруне — 30, в Габоне — 40 %. Помимо

педагогической неэффективности второгодничество омертвляет большие финансовые средства и ложится тяжелым бременем на государственный бюджет народного образования.

В организации и содержании школьного образования обостряются глубокие противоречия:

- между стандартизированным обучением всех учащихся и их индивидуальными способностями и интересами;

- между логикой науки и реальными познавательными возможностями школьников;

- между тенденциями к специализации обучения и задачей разностороннего развития личности;

- между господствующей в школьном обучении репродуктивной деятельностью и потребностью общества в людях с развитыми творческими способностями.

Серьезные нерешенные проблемы стоят перед системами образования ■ взрослых. Их организационная структура нередко представляет конгломерат различных форм обучения, подчас слабо связанных между собой и далеко не всегда удовлетворяющих образовательные потребности разных групп населения. Почти всюду обучение взрослых ведется в основном по программам средних учебных заведений, предназначенных для детей и юношества. Немногим отличаются и методы обучения. В результате не учитываются в должной мере данные андрагогики, психологические особенности обучения взрослых, что отрицательно влияет как на сам процесс обучения, так и на его результаты.

Качеством и эффективностью образования обеспокоены все страны мира. Но для Севера комплекс этих проблем ставится в рамках всеобщего среднего и все более массового послесреднего образования, тогда как для многих государств Юга пока не решена задача охвата всех детей качественным начальным образованием.

Глобальная цель современного образования — способствовать демократизации и гуманизации современного общества. Но это сопряжено с огромными сложностями. Само понятие *демократия* может интерпретироваться по-разному. Сегодня режимы политической демократии, влияющие определенным образом и на систему образования, прочно утвердились лишь в наиболее развитых странах Запада. Такая демократия не может быть установлена в какой-либо другой стране единовременным законодательным актом. Тут уместно напомнить известный сюжет об английском газоне: чтобы он соответствовал традиционному эталону, его нужно подстригать сотни лет. Не удивительно поэтому, что в ряде стран демократизация сводится преимущественно к копированию ее внешних атрибутов, свойственных Западной Европе и США. Наконец, существуют государства, в принципе не приемлющие

западную модель общественного устройства. Разнообразны и версии гуманизма, отражающие специфику социального и историко-культурного развития разных стран и геополитических регионов. Главный тезис "классического" гуманизма, истоки которого восходят к эпохе Ренессанса, — абсолютная самоценность личности. Но всегда ли можно гармонически совместить личные интересы индивида с объективными потребностями общества, нации, государства? Не забудем также, что в тоталитарных государствах жестокая антигуманная политика могла сочетаться с пропагандистской гуманистической риторикой. Подлинно гуманистическое образование должно учитывать эти противоречивые аспекты.

Характеризуя социокультурные детерминанты развития образования, нельзя абстрагироваться от проблемы *"церковь и школа"*.

Для нашей страны эта проблема приобрела теперь особую актуальность. Десятки лет в Советском Союзе господствовал принудительный атеизм, сопровождавшийся жестокими преследованиями духовенства и дискриминацией верующих. В последние годы ситуация кардинально изменилась. Если прежде официальная идеология трактовала религию как "оплот невежества и мракобесия", то теперь ее нередко провозглашают главной хранительницей нравственности и человечности.

Приступая к восстановлению своего духовного потенциала и влияния в обществе, Русская православная церковь уделяет большое внимание проблемам религиозного воспитания, взаимоотношениям Церкви и образовательных институтов. Ее позиция четко выражена в документе "Определение Освященного Юбилейного Архиерейского Собора Русской Православной Церкви (Москва, Храм Христа Спасителя, 13—16 августа 2000 года)". В одном из пунктов этого документа говорится: "Особенно важным является утверждение права верующих детей и их родителей на получение общедоступного религиозного образования, а также на то, чтобы содержание обучения в светских школах не противоречило воспитанию, получаемому в православной семье. Собор настаивает на необходимости совместного поиска Церковью и государством взаимоприемлемого решения, которое исключало бы дискриминацию верующих детей при получении среднего образования. Власть должна максимально содействовать получению школьниками знаний о религии в духе, соответствующем их мировоззрению. Выражена крайняя озабоченность сохраняющейся и углубляющейся монополией материалистического мировоззрения в образовательном процессе".

Известно, однако, что есть и противники таких установок.

Какую позицию в этой ситуации следует занять школе? Представляется очевидным, что каждый культурный человек, вне зави-

симости от его философских или религиозных убеждений, должен обладать определенной суммой сведений о религии как важной форме общественного сознания. Естественно, что школа не может остаться от этого целиком в стороне. Но каковы могут быть формы такого участия, учитывая, что, согласно Конституции РФ, государственное образование имеет светский характер? Проблема существенно усложняется вследствие многоконфессионального состава населения России (православные традиции большинства русского населения, мусульманские Татарстан, Башкортостан, Дагестан, Ингушетия, Чечня, буддистские Калмыкия и Бурятия). Эти вопросы обстоятельно не разработаны ни в теории, ни на практике, многие из них фактически приходится решать как бы "с нуля". Поэтому обращение к соответствующему зарубежному опыту представляет несомненный интерес.

В различных странах проблема "религия и школа" решается в соответствии с национальными историко-культурными традициями и спецификой государственного строя.

В США государственные школы формально являются светскими, но функционируют церковные школы разных конфессий, в которых обучаются свыше 4 млн детей. Федеральное правительство и власти штатов оказывают этим школам определенную финансовую поддержку. Во Франции государственная школа полностью отделена от церкви, религиозные занятия не включены в учебные планы, место религии занимают уроки граждановедения, а религиозные занятия могут проводиться только вне школы. В то же время католическая церковь, к которой принадлежат более 90 % французов, имеет обширную сеть своих школ, которые посещают не менее 15 % всех учащихся и где систематически ведется религиозное воспитание. В Германии учебные планы школы содержат два альтернативных предмета — "Религия" и "Этика": каждый учащийся должен выбрать один из них. Наконец, в Великобритании, Ирландии, Испании и ряде других западноевропейских стран религиозные занятия обязательны во всех школах.

В государственных школах, отделенных от церкви, согласно законодательству образование должно строиться на принципе "нейтральности", что означает дистанцирование как от религиозного, так и от атеистического воспитания. Разумеется, из учебных курсов истории или литературы невозможно исключить всякое упоминание о церкви, религии или о Боге, а великие шедевры западноевропейского (как и русского) искусства остаются во многом непонятными для тех, кто не знаком с библейскими сюжетами. Но эти сюжеты могут рассматриваться не только в рамках христианского богословия, но и в контексте истории духовной культуры Запада и России.

Что же касается многих мусульманских стран, то там усиливается роль духовенства в определении содержания школьного образования;

пересматривается весь комплекс гуманитарных дисциплин с целью привести их в полное соответствие с идеологией ислама.

Полного, исчерпывающего решения широко понимаемых задач демократизации и гуманизации образования пока не достигнуто ни в одной стране мира. Везде остаются острые, хотя и разные, проблемы усугубляющие мировой кризис образования. Его главные причины замыкаются в рамках самой системы просвещения. Прогрессивное обновление всех сфер общественной жизни — вот необходимое условие эффективной реализации глубоких и плодотворных реформ образования, направленных на преодоление его кризиса.

4. Реформы образования — важный аспект социальной политики современных государств

Реформы и кризис — органически взаимосвязанные явления. Серьезные реформы социальных институтов, включая и образование, не проводятся при удовлетворительном и относительно благополучном состоянии: "от добра добра не ищут". Реформы предпринимаются тогда, когда становятся очевидными серьезные недостатки, пороки и осознается необходимость предотвратить дальнейшее ухудшение ситуации. Именно задачей преодоления кризиса обусловлен процесс реформирования образования в современном мире.

В развитых странах модернизация образования идет фактически непрерывно в течение многих десятилетий. В организацию, структуру и деятельность разных звеньев системы образования постоянно вносятся те или иные изменения. Но они часто не решают постепенно накапливающихся и обостряющихся проблем, ведущих к углублению кризиса. Поэтому периодически назревает потребность в проведении фундаментальных реформ, которые как бы подводят итог предыдущим этапам развития и создают предпосылки для последующей позитивной эволюции, стремясь ответить на вызов времени. Показательно заявление, сделанное еще в конце 1960-х гг. генеральным директором ЮНЕСКО Р. Майо: "Реформа образования представляет собой настолько острую проблему, что ее нельзя почти нигде игнорировать... Мы знаем теперь, что настало время принятия не полумер, компромиссов и поверхностной переделки. Мы знаем, что решение вопроса должно быть общим и что оно должно касаться всех форм образования и принимать во внимание все аспекты действительности: педагогические, финансовые, психолого-социологические, а также экономические. Это означает, что решением, если оно должно быть эффективным, было бы внесение в наши наиболее известные институты и в наши укоренившиеся привычки по возможности глубоких изменений" [14. С. 67].

В последние десятилетия реформирование образования приняло поистине глобальные масштабы. В зарубежной литературе нередко употребляется выражение "эпидемия реформ образования". И действительно, вне этого процесса фактически не остается ни одна страна современного мира. Во Франции фундаментальные реформы принимались парламентом с примерно пятнадцатилетним интервалом — в 1959, 1975 и 1989 гг. В Великобритании закон о коренной реформе образования был провозглашен еще во время Второй мировой войны ("Закон Батле-ра", 1944), в 1988 г. парламент принял новый закон, предусматривающий глубокую перестройку системы образования, в 1998 г. — "Закон об образовательных стандартах и структуре школьной системы". В Испании "Общий закон об образовании" был принят в 1970 г., еще при франкистском режиме, а затем последовали законы "О реформе университетов" (1983), "О праве на образование" (1985), "Об общей структуре образовательной системы" (1990). В странах Восточной Европы произошедшие на рубеже 1980—90-х гг. глубокие изменения в области политики, социальных отношений, идеологии и культуры обусловили почти одновременное принятие образовательных реформ.

Показательно, что две сверхдержавы — Соединенные Штаты Америки и Советский Союз — принимали важные решения о реформировании образования с поистине зеркальной синхронностью: в 1958 г. в США выходит "Закон об образовании в целях национальной обороны", а в СССР — "Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования"; в 1983 г. в США опубликован известный официозный доклад "Нация в опасности", указавший на необходимость глубокой реформы образования, а в СССР в этом же году высшее руководство страны принимает решение о реформе школы; в 1992 г. в России принят "Закон об образовании", содержащий ряд прогрессивных положений и получивший высокую оценку ЮНЕСКО, а в 1994 г. в США издается законодательный акт "О национальных целях образования", предусматривающий реализацию амбициозной образовательной программы "Америка-2000".

В России в последнее время официальные власти избегают употреблять термин "реформы образования" и предпочитают говорить о "модернизации". Представляется, что тут не столько содержательные различия, сколько терминологические нюансы, связанные с тем, что неудача ряда социально-экономических реформ последнего десятилетия вызвала у многих людей аллергическую реакцию на само слово "реформы". Тем не менее проводимые или предполагающиеся глубокие изменения в организации и деятельности всех звеньев образовательной системы России вполне вписываются в контекст международного процесса реформирования образования.

Реформы образования стали важной составной частью социальной политики современных государств. К ним теперь приковано внимание не только профессиональных педагогов и деятелей просвещения. С декларациями о задачах обновления образования выступают президенты и премьер-министры, общественные деятели и ученые разных областей знания, поскольку становится очевидным, что государственная образовательная политика в конечном счете определяет интеллектуальный уровень населения страны и ее вклад в достижения отечественной и мировой культуры. Вопросы развития образования занимают большое место в предвыборных кампаниях, отражаются в программных документах политических партий.

Соответственно меняется и процедура подготовки и принятия реформ. В прошлом они вырабатывались, как правило, в тиши министерских кабинетов узкими группами высокопоставленных чиновников. Теперь к подготовке реформ привлекаются исследовательские центры, крупные ученые — экономисты, социологи, психологи, педагоги. Планы реформ обсуждаются в парламентах и на представительных международных форумах.

Реформы многоаспектны. Они предусматривают структурную перестройку системы образования, обновление всех ее звеньев, от детских садов до университетов, модернизацию содержания и методов учебной и воспитательной работы, установление новых форм связи между образованием и миром труда. Выявляется широкая палитра форм и методов реформирования. Тем не менее трудно найти страну, где не выражалось бы острое недовольство состоянием образования и деятельностью реформаторов.

Весьма низко оценивают результаты реформ многие педагоги США. Так, Дж. Холт в книге "Взамен образования" (1976) утверждал, что бессмысленно тратить силы на реформу школ, поскольку они абсолютно не реформируемы, и те, кто питают в этом отношении какие-либо иллюзии, напоминают людей, пытающихся вычерпать воду из дырявой лодки (см. [15]). Почти через 20 лет университетские профессора Д.Л. Кларк и Т.А. Эстюто фактически повторили, хотя и в менее эмоциональных выражениях, ту же оценку: "Движение за реформу образования в 80-х и 90-х гг. принесло разочаровывающие результаты. Разработчики образовательной политики, трудившиеся над составлением программ реформирования образования в масштабах страны и конкретных штатов, а также на местном уровне, осуждают за это практиков, проявляющих, по их мнению, некомпетентность или нежелание что-либо делать. Учителя, другие работники низового звена народного образования в свою очередь обвиняют разработчиков образовательной политики в непонимании реальных проблем жизни школы" [16. Р. 513].

Аналогичны заключения западноевропейских авторов. Влиятельная французская газета "Монд" в 1970 г. так иронически характеризовала образовательную политику правительства: «Реформы народного образования громоздятся одна на другую как лекарства на столике тяжело больного. Такого больного, которого нужно лечить одновременно и от вялости, и от лихорадочного возбуждения. Беспрерывно меняются врачи у его изголовья, а вокруг них толпятся миллионы родственников больного и подают противоречивые советы; одни выступают за "мягкое" лечение, другие рекомендуют шоковую терапию. Симптомы болезни хорошо известны: это массовая неуспеваемость, отрыв обучения от запросов жизни, растерянность преподавательского состава. Медицинское вмешательство необходимо, но где гарантия, что лекарства, прописываемые в таких огромных дозах, не умертвят больного?» [17].

В 1990-х гг. резко отрицательные оценки результатов реформирования отечественного образования появились и в российской литературе. В некоторых публикациях отрицалась даже сама возможность сколько-нибудь успешно реформировать систему образования. "Созданную в нашей стране систему образования, — писал в 1992 г. О.В. Долженко, — перестроить нельзя; это уникальное образование может занять почетное место в музеях деградации человеческой культуры и только" [18. С. 160]. Э.Д. Днепров крайне негативно характеризовал школьную реформу 1984 г. По его утверждению, "она только обострила кризис школы. По существу ее даже нельзя назвать реформой. У нее не было никакой ведущей идеи, никакой концепции и стратегии, никакой методологии. Ей не предшествовали трезвый, критический анализ школьного дела, разработка механизма предстоящих преобразований, их правовых, экономических, педагогических и организационных основ" [19. С. 54].

Для отрицательных оценок реформ в разных странах есть немало реальных оснований. Процессы обновления действительно наталкиваются на большие трудности и часто не поспевают за динамичными изменениями в экономике, науке, культуре, в социальных отношениях и общественном сознании. Далеко не всегда реформы основываются на прочной теоретической базе, нередко они представляют собой своеобразную цепь проб и ошибок в процессе эмпирических поисков новых путей развития образования. В некоторых случаях в контекст реформ вплетаются поспешные и непродуманные новшества, отнюдь не способствующие улучшению дел. Созданная под эгидой ЮНЕСКО "Международная комиссия по образованию для XXI века" в своем докладе под названием "Образование: сокрытое сокровище" отмечала: "Слишком большое количество следующих одна за другой реформ убивают реформу как таковую, поскольку они не обеспечивают

системе необходимого времени для того, чтобы проникнуться новыми идеями, дать возможность всем действующим лицам стать активными участниками реформ. Кроме того, как показывают имевшие место в прошлом неудачи, многие реформаторы, применяя слишком радикальный или слишком теоретический подход, не учитывали полезные уроки уже имеющегося опыта или отбрасывали положительные достижения прошлого. В этом случае педагоги, родители и учащиеся оказываются дезориентированными и малорасположенными к принятию и осуществлению реформы" [20. С. 30].

И все же в большинстве случаев реформы способствуют в той или иной мере повышению эффективности деятельности образовательных институтов. Что же касается резких критических оценок, перечень которых может быть бесконечно длинным, то их нельзя делать основными ориентирами при характеристике содержания и результатов реформ. При объективном сопоставительном анализе нужно исходить из того, что реальное достоинство любой реформы определяется не тем, насколько выразительно и заманчиво сформулированы ее положения, а тем, как они реально осуществляются, каков их социальный и педагогический эффект.

Системы образования нередко обвиняют в консерватизме. Представляется, однако, что с учетом зарубежного и отечественного опыта целесообразно по-новому интерпретировать этот термин применительно к образовательной политике, не ставить знака равенства, как это часто делалось в прошлом, между консерватизмом и реакционностью. Определенная консервативная функция объективно присуща образованию, поскольку оно призвано сохранять культурное наследие и передавать его сменяющим друг друга поколениям. Другое дело, что такой консерватизм не должен препятствовать оправданным и прошедшим проверку жизнью новациям. *Найти верный баланс между традициями и новациями — насущная задача реформ образования.*

В этой книге не ставится цели сколько-нибудь подробно рассматривать основные направления и результаты реформ образования, проводимых в разных странах мира. Эта проблематика получила определенное освещение в российской педагогической литературе последних лет. Остановимся лишь очень кратко на нескольких аспектах реформ, анализ которых представляет несомненный интерес при сопоставлении отечественного и зарубежного педагогического опыта».

В разных странах реформы имеют специфическую национальную окраску. Их направленность, приоритеты, глубина, а также способы проведения определяются конкретными условиями той или иной страны. Вместе с тем существуют некоторые инвариантные аспекты ре-

форм, отражающие определенный комплекс общих задач, стоящих перед национальными системами образования.

В общем контексте реформирования образования заметное место занимают поиски более эффективных форм и методов управления, от которых в немалой степени зависят реальные результаты образовательных реформ. Одна из самых актуальных задач в этой области — адекватное определение роли центральных, региональных и местных властей. В условиях глубоких количественных и качественных сдвигов в развитии образования становится все более очевидной необходимость по-новому разграничить функции между разными субъектами управления. Эта проблема так или иначе стоит во всех странах современного мира.

Конкретная организация, формы и методы управления образованием в решающей степени зависят от особенностей государственного строя, от специфики политических и культурных традиций той или иной страны. При всем разнообразии национальных моделей организации образования в мире в области управления они могут быть сведены в конечном счете к двум исторически сложившимся системам — централизованной и децентрализованной.

На протяжении двух последних веков на Западе классическим образцом страны со строго централизованной и административно единой системой образования являлась *Франция*. Основание государственных учебных заведений, их финансирование, учебные планы и программы, распорядок школьной жизни, назначение, перемещение и увольнение педагогического персонала — все там детально регламентировалось законами, правительственными декретами, циркулярами центрального ведомства просвещения и контролировалось многочисленными чиновниками, осуществлявшими определенный надзор и за частными учебными заведениями.

До недавнего времени региональные и местные власти не обладали правом самостоятельно принимать сколько-нибудь значительные решения, их функции сводились преимущественно к контролю над выполнением постановлений центрального аппарата ведомства образования. Такая система, сложившаяся еще в начале XIX в., казалась оправданной, пока число средних учебных заведений оставалось относительно небольшим. Но когда их количество начало резко возрастать, то руководство ими из одного центра в масштабе всей страны становилось все менее эффективным; ведь увеличение числа объектов управления не может быть беспределным. Являвшееся в свое время значительным преимуществом французской системы просвещения строго централизованное управление превратилось в помеху. С критикой гипертрофированной централизации стали выступать даже сами министры образования.

В 1980-х гг. во Франции начался процесс административной децентрализации. Регионам и департаментам были предоставлены права самостоятельно определять направления социально-экономического и культурного развития на своих территориях, с тем, однако, условием, чтобы их решения не противоречили актам, принятым в общегосударственном масштабе. Специально подчеркивалось, что перераспределение властных функций центра и регионов не должно вести к анархической разобщенности и к усилению неравномерности развития различных частей страны.

Процесс административной децентрализации оказал влияние и на систему образования. Была официально провозглашена задача ограничить функции центральных властей определением общих целей образования и основных направлений его развития, а решение конкретных вопросов организации различных видов подготовки, аттестации учителей и т.п. передать региональной и местной администрации. Несколько расширяются при этом права самих учебных заведений. Но государство в лице его центральных органов, как и прежде, несет главную ответственность за состояние образования. Формирование образовательной политики происходит на самом высоком государственном уровне. Парламент и совет министров не ограничиваются провозглашением общих принципов развития образования, а принимают конкретные решения, касающиеся структурных изменений системы образования и создания новых типов учебных заведений.

Непосредственное руководство системой образования в общегосударственном масштабе осуществляется Министерством национального образования и культуры, которому подведомственны почти все учебные заведения страны, от детских садов до университетов, а также общественные библиотеки, музеи, архивы. Лишь сельскохозяйственные и военные учебные заведения относятся к компетенции соответствующих министерств. Структура министерства состоит из разветвленной сети управлений, отделов, служб, обладающих реальными властными функциями. В последнее время все более значительную роль играют консультативные органы (Высший совет национального образования, Национальный совет высшего образования и научных исследований, Национальный совет учебных программ, Консультативный совет школьной медицины и др.). Это дает возможность привлекать к подготовке решений по наиболее важным вопросам не только руководящих чиновников ведомства, но и представителей педагогической общественности.

Централизованные системы управления образованием присущи ряду стран Европы, Африки и Азии. Еще одним примером может служить Япония. Там Министерство образования определяет основные направ-

ления развития образования в национальном масштабе, утверждает учебные планы и программы для школ всех типов. При министерстве функционируют несколько консультативных органов, важнейший из которых — Центральный совет по образованию, разрабатывающий проекты законов и правительственных постановлений, относящихся к сфере просвещения. Комитеты образования префектур и муниципалитетов отвечают за организацию, финансирование и деятельность школ на своих территориях, в их ведении находятся прием и увольнение педагогического и административного персонала школ. Члены комитетов префектур назначаются губернатором, а муниципальных комитетов — местной администрацией. В своей деятельности они обязаны строго руководствоваться постановлениями центральных властей.

В отличие от централизованных систем во многих странах сложились устойчивые традиции децентрализации. Штаты в США, земли в ФРГ, кантоны в Швейцарии, штаты в Индии, провинции в Канаде обладают значительной автономией в области просвещения, вплоть до существования особого законодательства.

Децентрализованная система образования и соответствующая организация управления нашла свое яркое проявление в США.

В каждом из 50 американских штатов действуют свои собственные законодательные акты в области образования. На уровне штата устанавливаются сроки обязательного обучения, условия приема в учебные заведения, требования к квалификации учителей, минимальный размер их зарплаты, положения об источниках и объеме финансирования учебных заведений.

Образовательную политику в масштабе штата определяет совет по образованию, состоящий, как правило, из 7—9 человек, избираемых населением или назначаемых губернатором штата из представителей деловых кругов, профессиональных ассоциаций, научных обществ, конфессий. В некоторых штатах законодательство специально оговаривает, что в состав совета не должны входить работники системы образования. Этому правилу трудно дать однозначную оценку. С одной стороны, таким путем педагоги и деятели просвещения лишаются возможности непосредственно влиять на определение образовательной политики в масштабе штата; в результате усиливается опасность принятия советом непрофессиональных, дилетантских решений. Но, с другой стороны, подобный порядок нацелен на противостояние ведомственной ограниченности, эгоистическим корпоративным интересам; он должен способствовать привлечению к решению социально значимых проблем образования представителей разных слоев общественности.

Основная административная единица в области образования — школьный округ. В конце 1990-х гг. общее число таких округов в США

составляло около 15 тыс. Округ возглавляется комитетом (5—7 человек), избираемым населением. В его состав, как и в советах штатов, входят представители бизнеса, общественных организаций, церквей. К функциям комитета округа относятся сбор местного налога на нужды школ, распределение финансовых средств между учебными заведениями, надзор за учебной и воспитательной деятельностью школ, наем и увольнение учителей.

Что же оставалось в такой ситуации на долю федерального центра? До недавнего времени в США не было специального федерального органа управления, который бы обладал значительными властными функциями в сфере образования. В последние десятилетия положение меняется. Одним из важных аспектов современной стратегии образования в США стал устойчивый рост влияния федеральных властей. Принят ряд законов, регулирующих развитие образования в национальном масштабе. В 1953 г. в США впервые было образовано федеральное Министерство здравоохранения, образования и социального обеспечения. Ведомство образования стало там крупнейшим структурным подразделением. В 1979 г. создано самостоятельное Министерство образования. Оно способствует разработке и осуществлению общенациональных образовательных программ.

Но хотя автономия региональных и местных органов управления, а также самих учебных заведений в США несколько уменьшается, она остается пока весьма значительной. Это в большой мере связано с системой финансирования. Удельный вес государственных федеральных ассигнований на нужды образования растет, но все же они до сих пор значительно уступают тем суммам, которые выделяются штатами и учебными округами. А формула "кто платит, тот заказывает музыку" приобретает, особенно в условиях американской действительности, поистине буквальное значение.

В Европе страной с ярко выраженной децентрализованной системой образования является *Великобритания*, что связано с ее исторически сложившимся делением на Англию, Уэльс, Шотландию и Северную Ирландию. В каждом из этих регионов система образования обнаруживает определенную специфику. Вместе с тем всюду правом самостоятельно решать многие конкретные проблемы пользуются как местные органы управления образованием, так и сами школы.

Только в 1945 г. в Великобритании впервые было создано Министерство образования, которое ныне называется Департаментом образования и науки. Формально в сферу его компетенции входит координация развития лишь высшего образования; школьным образованием он ведает только в Англии, поскольку в Шотландии, Уэльсе и Северной Ирландии функционируют свои административные структуры, кури-

рующие деятельность общеобразовательных и профессиональных школ. Но фактически Департамент образования и науки оказывает определенное воздействие на формирование наиболее общих направлений образовательной политики в масштабах всего государства. Он готовит проекты законов об образовании, которые затем принимаются парламентом, разрабатывает циркуляры, определяющие конкретную реализацию законов, распределяет государственные средства, выделяемые на образование, организует работу по определению национальных образовательных стандартов.

Непосредственное руководство деятельностью школ в Великобритании принадлежит местным органам управления образованием. Именно они должны обеспечивать реализацию образовательной политики на территориях своих административных единиц. Длительное время между центральными и местными органами управления образованием происходило острое соперничество то в скрытой, а то и в открытой форме. Закон 1988 г. и некоторые последующие правительственные решения были направлены на перераспределение властных функций в пользу центральных властей. Но руководство местных органов не без успеха сопротивляется такой тенденции. Одновременно расширяются права самих школ и участие общин в решении актуальных вопросов развития образования.

Развивающиеся в составных частях Великобритании сепаратистские тенденции ведут к усилению роли региональных органов. В 1999 г. впервые после трехсотлетнего перерыва Шотландия вновь обрела свой парламент. Одной из главных функций этого законодательного органа будет контроль за сферой образования. Схожая ситуация в Уэльсе. Хотя сепаратистские настроения там гораздо слабее, чем в Шотландии, тем не менее в Уэльсе созвана собственная Законодательная ассамблея, в круг компетенции которой входит и образование. Есть основания полагать, что сфера образования в этих регионах станет более автономной, а региональные власти будут еще менее зависимы от Лондона.

Особенности системы управления образованием в *Германии* в значительной мере определяются ее федеративным устройством, возведенным в ранг основополагающего конституционного принципа. Созданная после Второй мировой войны Федеративная Республика Германия восстановила и законодательно закрепила традиции культурной автономии отдельных германских государств, складывавшиеся на протяжении нескольких столетий. Эти традиции были нарушены только в период гитлеровского режима, когда было создано жестко централизованное управление образованием, соответствующее общей политике и идеологии тоталитарного государства. Теперь каждая из германских земель, составляющих федерацию, имеет свое правительство и законо-

дательное собрание (ландтаг). Управление образованием осуществляется соответствующими министерствами. В разных землях они называются по-разному: в землях Гессен, Нижняя Саксония, Северный Рейн—Вестфалия, Рейнланд—Пфальц — министерства культов, в Баден-Вюртемберге — Министерство культов, образования и науки, в Баварии к этому перечню добавляется еще и искусство, в городе—земле Гамбурге функции министерства выполняет ведомство по вопросам школ и профессионального образования.

Каждое земельное министерство определяет обязательные для всех школ административные правила и основные направления содержания образования. В большинстве земель при министре функционируют в качестве совещательных органов так называемые школьные советы, куда входят представители учителей, родителей учащихся, деловых кругов, профсоюзов, церквей. В землях действуют также родительские комитеты. Их функции немаловажны. В ряде земель законодательно установлен порядок, согласно которому вводимые министерством новые учебные программы должны быть предварительно рассмотрены и одобрены родительским комитетом. Организация и деятельность школ в разных землях традиционно обнаруживали определенные различия. Сохраняются они и поныне, особенно при сравнении ситуации в прежних 11 землях Западной Германии и новых пяти землях, вошедших в ФРГ после объединения Германии. В последние годы принят ряд решений, усиливающих самостоятельность школ: они могут вносить определенные изменения в утвержденные земельными властями учебные программы, исходя при этом из специфики данной местности, особенностей ее социально-экономического развития, своеобразия контингента учащихся, реальных финансовых возможностей, наконец, из настроений родительской и учительской общественности.

В то же время значительные права принадлежат федеративным органам. В 1970 г. было создано федеральное Министерство образования и науки. Оно не вмешивается в вопросы оперативного управления; это сфера компетенции земельных и местных органов. Функции же федерального министерства — планирование образования в национальном масштабе, определение основных направлений развития высшей школы, вопросы международного сотрудничества в области образования и науки.

Проблема разграничения сфер компетенции между федерацией и землями остается актуальной. Установлению рационального баланса между ними способствует деятельность Постоянной конференции министров культуры и образования земель. В структуру Конференции, возглавляемой ежегодно избираемым президентом, входят комиссии по различным вопросам образования: школьная комиссия, комиссия по

высшему образованию, комиссия по образованию взрослых и др. Принимаемые Конференцией акты являются лишь рекомендациями, но затем они часто ложатся в основу законов, правительственных постановлений и приобретают таким образом обязательный характер.

Ни централизованные, ни децентрализованные системы образования не могут быть оценены однозначно положительно или отрицательно. Полемика вокруг этой проблематики уже долгое время ведется как в отдельных государствах, так и в международном масштабе.

Централизованная система способствует созданию национальных образовательных стандартов, сохранению и упрочению чувства культурной общности всего населения страны. В то же время она усиливает авторитарные тенденции в руководстве образованием, сковывает инициативу работников школ и местной администрации, затрудняет поиски новых путей, навязывает излишнее однообразие форм и методов педагогической работы, игнорирует или недооценивает значение региональной специфики. Децентрализованная система открывает большой простор развитию местной инициативы, облегчает проведение разнообразных педагогических экспериментов, значительно полнее учитывает местные особенности, имеющие отношение к задачам обучения и воспитания. Процесс децентрализации теоретически не должен противостоять установкам на усиление влияния центральных государственных властей. В тезисах Международного конгресса по планированию и управлению образованием (1990) говорилось: "Децентрализация отнюдь не является синонимом ослабления роли государства. Напротив, она ведет к дальнейшему развитию некоторых его важных функций, к повышению его ответственности за состояние образования, требует систематических поисков консенсуса между разными структурами, воздействующими так или иначе на процесс развития образования" [21. Р. 9]. Но на деле децентрализация нередко приводит к непомерно глубокому расхождению школьного образования в разных регионах страны, препятствует складыванию общегосударственных образовательных стандартов, усиливает неравенство в финансировании образования в зависимости от уровня социально-экономического развития того или иного региона. К тому же ошибочно полагать, что децентрализация непременно ведет к демократизации образования, а централизация будто бы обязательно чревата жестким авторитаризмом. Демократизацию нельзя понимать как потакание своеволию чиновников местных органов управления, стремящихся освободиться от контроля центральной государственной власти. Знакомство с международным опытом не дает оснований утверждать, что в сфере образования местная бюрократия демократичнее или гуманнее, чем чиновники центрального аппарата. Напротив, именно сильное правовое государство, поддерживающее

принцип равенства всех перед законом, должно являться гарантом соблюдения демократических прав в разных сферах общественной жизни, включая и образование. Наконец, нельзя не учитывать, что в настоящее время глубокая децентрализация образования в некоторых странах усиливает центробежные тенденции, ставит под угрозу политическую и культурную целостность государства.

Централизованные системы образования в одних странах и децентрализованные в других сохраняются. Специфика национальных традиций обнаруживает большую устойчивость. Однако под влиянием новых социально-экономических императивов и интегративных процессов эти две системы обнаруживают заметную тенденцию к конвергенции. В тех странах, для которых была характерна крайняя децентрализация, теперь усиливается роль центральных властей и, напротив, в странах с гипертрофированно централизованными системами образования расширяются функции региональных и местных органов управления. Одновременно практически везде усиливается участие общественности в процессе принятия важных решений, касающихся судеб образования. Таким образом идет поиск оптимальной модели управления, наиболее адекватно отвечающей актуальным задачам развития образования.

В нашей стране разрушение прежней жестко централизованной системы, распад единого образовательного пространства, существовавшего на территории Советского Союза, наконец, определенные центробежные тенденции в некоторых регионах самой России и ослабление управленческой вертикали — все это придает особую важность поискам путей создания новых, более эффективных структур и механизмов управления образованием.

В одобренной Правительством Российской Федерации "Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года" говорится: "Ближайшая цель — формирование оптимальной модели управления, в которой будут четко распределены и согласованы компетенция и полномочия, функции и ответственность всех субъектов образовательной политики". В Концепции подчеркивается первостепенная важность активного участия в развитии образования всего нашего общества, всех его структур: "Модернизация образования — это политическая и общенациональная задача, она не должна и не может осуществляться как ведомственный проект. Интересы общества и государства в области образования не всегда совпадают с отраслевыми интересами самой системы образования, а поэтому определение направлений модернизации и развития образования не может замыкаться в рамках образовательного сообщества и образовательного ведомства. Активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России,

семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты". При осуществлении этих задач зарубежный опыт может оказаться во многом поучительным.

Наибольшее внимание реформаторы уделяют центральному звену системы образования — общеобразовательной школе.

Важнейшее направление школьных реформ — модернизация содержания общего образования. Она идет по двум направлениям: во-первых, обновляется содержание традиционных школьных дисциплин, во-вторых, вводятся новые предметы, которые до недавнего времени не изучались в общеобразовательных школах. Модернизация непосредственно связана с разработкой и реализацией национальных образовательных стандартов, т.е. того обязательного минимума знаний и умений, которым должны овладеть все школьники данной страны.

Создание стандартов и методы их воплощения в жизнь зависят от особенностей систем образования. В централизованных системах национальные стандарты фактически всегда существовали в виде обязательных учебных планов и программ, утвержденных государственным ведомством образования. Но для децентрализованных систем общенациональные стандарты содержания школьного образования — принципиально новое явление. Поэтому именно в этих странах, прежде всего в США и Великобритании, в данной области были предприняты наибольшие усилия.

В 1991 г. в США был создан Национальный совет по стандартам образования, под эгидой которого стали действовать комиссии по разработке стандартов содержания отдельных учебных курсов -математики, естествознания, английского языка, истории. Главная цель состояла в том, чтобы повысить роль обязательных академических дисциплин, оставляя для элективных предметов не более 30 %. В Великобритании "Закон об образовании" 1988 г. провозгласил установление национального стандарта общего образования; был определен круг учебных предметов, которые должны обязательно изучаться во всех школах страны, на эти предметы отводится до 75 % учебного времени.

В странах с централизованными системами образования (Франция, Япония) также ведется интенсивная работа по разработке новых стандартов содержания общего образования, но здесь, в отличие от США и Великобритании, ставится задача не сокращения, а, напротив, определенного увеличения роли элективных предметов.

В нашей стране до недавнего времени не употреблялся термин *образовательный стандарт*, но его роль реально играли государственные учебные планы и программы. Они предусматривали относительно

большой объем содержания учебных дисциплин. Образовательный уровень выпускников школ России и ряда других республик Советского Союза считался одним из самых высоких в мире. Но многие учебные курсы были крайне идеологизированы, а жесткое единообразие программ не обеспечивало достаточных условий для развития индивидуальных способностей и склонностей учащихся. "Учебные планы, программы, учебники,— пишет российский педагог Н.Д. Никандров,— были предельно унифицированы, что не позволяло должным образом учесть ни индивидуальные особенности школьников и студентов, ни естественные различия в образовательных потребностях на всей огромной территории страны" [22. С. 149—150]. В таком же ключе характеризовал социалистическую систему школьного образования известный деятель просвещения Польши Н. Казакевич: "Основополагающая черта школьной системы — единообразие: единые типы школ по всей стране, единые учебные программы для всех школ данного типа; все предметы учебного плана одинаково обязательны для всех учащихся; единые (и единственные) учебники по каждому предмету и для каждого года обучения; единая система подготовки учителей для конкретных типов школ. Философия образования была также единой, полагая, что во всех типах школ все учащиеся усваивают один и тот же объем знаний" [23. С. 113].

В современной России развивающееся многообразие типов школ и направлений учебы делает крайне актуальной задачу определения новых стандартов. Они должны установить достаточный для полноценного общего образования федеральный минимум содержания школьных учебных программ, который бы противостоял опасным центробежным тенденциям и вместе с тем обеспечивал бы необходимую вариативность содержания образования в рамках регионов и отдельных учебных заведений, а также учитывал бы индивидуальные интересы и способности учащихся. В предисловии к изданию "Учебные стандарты школ России" (1998) указывается: "Нам в России с ее огромной территорией и этническим многообразием важно сохранить то единство образовательного пространства, которое мы получили в наследство от СССР, но вместе с тем перевести его в новое качество, соответствующее новым экономическим, политическим, административным условиям".

Острая полемика, ведущаяся в нашей литературе вокруг разработки образовательных стандартов, в какой-то мере объясняется тем, что само понятие "стандарт" может трактоваться по-разному. Видный российский социолог Н.Е. Покровский рассматривает эти различия в контексте сопоставления русской и западной культур: «У "нас" стандарт — это, как правило, нечто наставшее, утвержденное, лишенное творческого начала, противостоящее движению вперед (отсюда почти апри-

орно негативный смысл "стандартности"). У "них" — это высокая эталонность, которая создает предпосылку для творческой индивидуальности» [24]. Представляется, однако, что в настоящее время и у "нас" понятие "образовательный стандарт" должно быть лишено негативной окраски.

Важность разработки и внедрения в практику национальных образовательных стандартов трудно переоценить. Они способствуют консолидации населения страны, формированию чувства общности, осознанию духовной и культурной идентичности, наконец, укреплению целостности государства. Следует, однако, признать, что сегодня в России вряд ли возможна повсеместная и полная реализация федеральных стандартов среднего образования. Многие школы, особенно сельские, не имеют преподавателей необходимых специальностей и поэтому не смогут дать образование, соответствующее стандарту. В результате пока сохраняется неравенство образовательных возможностей разных групп молодежи. Его преодоление — важная задача государственного значения, решение которой должно вписываться в контекст реформы школы.

Такие проблемы актуальны не только для России. В США высказываются опасения, что повышение стандартов общего образования может привести к дальнейшему социальному расслоению молодежи. "Не все согласны с тем, что надо повышать академические стандарты,— пишет американский педагог П. Поссемото. — Есть мнение, что такое повышение стандартов приведет к отсеву из школ, вызовет у учащихся чувство боязни и разочарования в учебе. Те, кто разделяет подобную точку зрения, считают, что существующие социально-экономические условия не обеспечивают оснований для повышения стандартов. Они спрашивают, возможно ли установить единые высокие академические критерии для всех учащихся, учитывая экономическую и культурную разнородность американского общества" [12].

На какой методологической основе должны строиться стандарты и обновляться содержание общего образования? Этот вопрос, стоящий перед школой самых разных стран, для нас приобрел особую важность. Как общественная мысль, так и обыденное сознание в России переживают сейчас смутный период. Отказ от утопических идей так называемого научного коммунизма превратился для немалого числа людей в отрицание всего цивилизованного научного мировоззрения. Отсюда поддерживаемые некоторыми средствами массовой информации увлечения всякими суевериями, оккультизмом, астрологией, вера в колдунов и экстрасенсов. В отдельных изданиях предпринимаются попытки возродить обскурантистские идеи Лысенко и его приверженцев. Школа должна в меру своих возможностей противостоять этому поветрию.

К сожалению, некоторые ультрапарадоксальные, а проще говоря, вздорные идеи проникают порой и на страницы учебной литературы, что оправдывается ссылками на необходимость знакомить учащихся с самыми разнообразными взглядами. Представляется, однако, что когда речь идет о содержании школьного образования, то "плюрализм" не может быть безграничным. И это касается не только фундаментальных естественнонаучных законов, не ведающих альтернатив. В сфере гуманитарного знания тоже есть аксиоматические положения и попытки их легковесного опровержения ничего хорошего не несут, а сеют лишь сумятицу в умах, идет ли речь о "новой хронологии" математика А. Фоменко или о "евразийской" концепции, согласно которой трехсотлетнее татаро-монгольское иго было великим благом для русского народа.

Есть и другая сторона вопроса. Международный опыт убедительно показал ошибочность "ультралиберальных" педагогических концепций, утверждающих, что школьникам должно быть предоставлено право выбирать для изучения только те предметы и темы, которые им особенно интересны. В последние годы некоторые российские педагоги стали повторять зады педоцентризма и абсолютизировать роль спонтанных интересов учащихся. Это опасная тенденция, идет ли речь о естественном или гуманитарном образовании. Обратимся для примера к изучению литературы. Дети могут проявлять повышенный интерес к комиксам или детективам, а надо, чтобы каждый российский школьник познакомился с поэзией Пушкина, Лермонтова и Некрасова, с прозой Гоголя, Толстого и Чехова. Став взрослым, он, возможно, никогда не обратится к классике, но то, что было — лучше или хуже — усвоено за школьной партой, не пропадает бесследно, образует своеобразный код каждого носителя русской культуры. Показательно, что в школах Франции львиная доля времени, отводимого на литературу, уходит на изучение Мольера, Стендаля, Бальзака, а в школах Германии столь же обстоятельно изучается творчество Шиллера и Гёте.

Разумеется, стандартизация содержания образования ни в коем случае не должна означать стандартизацию личности учащегося. Напротив, следует разнообразными способами стимулировать развитие нестандартного мышления школьников, нетривиальных подходов к решению встающих перед ними задач в рамках научного мировоззрения. Этим и определяется первостепенная важность диалектической связи между стандартизацией образования и дальнейшим совершенствованием систем дифференцированного обучения.

При этом встают сложнейшие теоретические и практические вопросы. Как наиболее адекватно определить различия в учебных планах и программах, время введения дифференциации, методы и темпы ее углубления? Соответствует ли та или иная система дифференциации обу-

чения реальным нуждам национального производства? В какой мере она учитывает индивидуальные способности и склонности учащихся? Эти вопросы до сих пор не получили однозначного решения нигде в мире; проводятся многочисленные эксперименты, идет поиск новых более рациональных форм и методов дифференциации.

Проблемы дифференциации обучения особенно актуальны для старших классов полной средней школы, у учащихся которых обычно проявляются с большей четкостью, чем у подростков, склонности и способности к углубленному изучению того или иного цикла учебных предметов. И если школа игнорирует или недооценивает значение этих факторов, то учебный процесс все дальше отходит от оптимального режима. Соответственно ухудшаются и его результаты.

Характеризуя международный опыт в этой области, можно выделить две основные системы дифференциации обучения в общеобразовательных школах разных стран.

Одна система — наличие стационарных отделений, каждое из которых строит занятия в строгом соответствии с учебными планами и программами, введенными именно для данного профиля обучения. Факультативы и предметы по выбору играют вспомогательную роль и их удельный вес в общем балансе учебного времени относительно невелик. Выразительный пример такой системы — трехлетний французский общеобразовательный лицей (10—12-й годы обучения). В X классе действует общий обязательный для всех учащихся учебный план, содержащий основные общеобразовательные предметы, который дополняется набором предметов по выбору, занимающим примерно 10 % учебного времени. В XI и XII классах дифференциация углубляется и принимает жесткие организационные формы: образуются четыре направления — гуманитарное, естественнонаучное, социально-экономическое и технологическое; каждое направление делится в свою очередь на несколько секций. Различия между ними очень велики; можно даже говорить, что при такой углубленной специализации старшие классы в какой-то мере утрачивают общеобразовательный характер и превращаются в своего рода пропедевтические курсы соответствующих факультетов высшей школы.

Дифференциация может строиться и на иной основе, когда главную роль играет широкий спектр элективных предметов. Такая система наиболее характерна для средней школы США. Уже в младшей средней школе элективные предметы занимают очень большое место, а в старшей средней школе многообразие учебных профилей в конечном счете можно свести к двум типам — академическому и практическому. Их принципиально разные целевые установки реализуются прежде всего с помощью элективных предметов. Наряду с весьма ограниченным чис-

лом обязательных дисциплин (английский язык, общественные дисциплины, небольшие курсы математики и естествознания) многие десятки предметов даются по выбору. Учащиеся академических потоков, ориентирующиеся на поступление в университет, в большинстве случаев выбирают традиционные предметы гуманитарного или естественнонаучного циклов. Возможен также выбор новых предметов, прежде не входивших в школьные программы (например антропология или социальная психология). Те же, кто не предполагает учиться в университете, предпочитают учебные курсы практического цикла — автомеханика, электроника, основы земледелия и животноводства, машинопись, стенография, экономика домашнего хозяйства и т.п. Ряд элективных предметов не имеют профессиональной направленности: это музыка, танцы, спортивные игры.

В России вопросы дифференциации приобрели особую актуальность в связи с планами перевода общеобразовательной школы на 12-летний срок учебы. Вокруг этой проблематики не прекращаются жаркие споры. Многие представители педагогической и родительской общественности полагают, что для такого перевода не созданы необходимые социально-экономические условия и не подготовлена надлежащая психолого-педагогическая база. Такая позиция сегодня имеет под собой реальные основания. Однако, рассматривая перспективы развития нашего образования, следует учитывать, что 12-летняя общеобразовательная школа соответствует международным образовательным стандартам. Такой срок полного среднего образования установлен практически во всех развитых странах, а в Великобритании и Германии он составляет даже 13 лет. Показательно, что 12-летний срок полного среднего образования является одним из условий, требующихся для присоединения к Конвенции о взаимном признании дипломов в европейских странах.

Но 12-летняя школа непременно предполагает введение в ее старшем звене системы дифференцированного обучения. Конкретные формы и методы дифференциации могут быть различными. Прогнозируется, например, возможность создания трех типов общеобразовательных учебных заведений — гимназий с преобладанием гуманитарных предметов, лицеев с наличием естественнонаучных, экономических и других профилей, обеспечивающих углубленную подготовку по фундаментальным наукам, а также реальных училищ, сочетающих общее образование с первичной профессиональной подготовкой (см. [25]). Другой путь — организация в рамках одного учебного заведения профильных классов с преимущественным вниманием либо к естественным наукам и технике, либо к литературе и истории, либо к иностранным языкам и т.д. При этом возможно использование некоторых элементов системы элективных предметов.

Дифференциация должна способствовать повышению активности школьников в их учебной деятельности, лучше готовить к осознанному выбору будущей профессии; создается возможность изучать профилирующие предметы на более высоком теоретическом уровне, подчас водить в них разделы, выходящие за рамки традиционных школьных эогграмм. В то же время опыт стран, где дифференциация обучения в едней школе осуществляется повсеместно в течение многих десятилетий, свидетельствует, что жесткая специализация таит в себе угрозу сужения интересов и общего кругозора учащихся, односторонности их интеллектуального и эмоционального развития, а тенденция к сокращению материала гуманитарных дисциплин может отрицательно сказаться на формировании нравственных качеств личности. Недавняя история ряда стран наглядно показала, что образование, лишенное нравственной основы, не только ущербно, но и опасно. Гуманитарное знание в самом широком смысле этого термина способствует уяснению характера взаимоотношений человека с другими людьми, с обществом и природой. Эта общая цель должна реализовываться при изучении не только собственно гуманитарных предметов, но фактически всех учебных дисциплин. Поэтому актуальной задачей остаются поиски оптимального соотношения между инвариантным ядром содержания школьного образования и разнообразными дифференцированными учебными курсами.

Значительные изменения происходят в организации и развитии высшей школы, поскольку существенно меняются ее цели и задачи: в развитых странах она теперь формирует не только будущую социальную элиту, но и широкие слои работников умственного труда в разных сферах экономики, культуры, управления.

Социальное неравенство в сфере высшего образования фактически нигде еще не преодолено. Проводимые в странах Запада многочисленные социологические исследования убедительно показывают, что в составе студентов (особенно если иметь в виду наиболее престижные вузы) непропорционально большой процент занимают дети из привилегированных семей. Несмотря на то, что плата за обучение почти нигде не взимается с целью получения дохода, в некоторых частных университетах, особенно в США, она очень велика, порой превышает 25 тыс. долларов в год. Тем не менее принцип доступности послесреднего образования постепенно реализуется. В США, Канаде, Франции, Италии многие вузы (включая и ряд университетов) зачисляют в число студентов всех абитуриентов, имеющих свидетельства об успешном окончании полной средней школы. В государственных вузах ряда западноевропейских стран плата за обучение либо полностью отменена (Германия, Великобритания, Австрия, Скандинавские страны), либо значительно снижена, порой до символического значения. Таким обра-

зом, поступление в высшую школу начинает рассматриваться не как привилегия, а как естественное право молодежи.

Новые задачи высшей школы и ее изменившиеся социальные функции обусловили необходимость серьезных реформ, имеющих целью прежде всего усилить гибкость и вариативность системы послесреднего образования, развитие разнотипных учебных заведений и разнообразных направлений подготовки будущих специалистов.

В развитых странах практически завершено повсеместное внедрение трехступенчатой структуры послесреднего образования по схеме "бакалавр—магистр—доктор". Это дает возможность оперативно корректировать направления учебы студентов с учетом их индивидуальных способностей, отвечает потребностям народного хозяйства в специалистах разного уровня квалификации, наконец, привносит в процесс обучения определенный элемент состязательности, что положительно влияет на качество подготовки специалистов, поскольку позволяет по завершении каждого цикла обучения отбирать лучших студентов для последующих циклов.

Зарубежный опыт в этой области заслуживает внимательного изучения. Нельзя считать нормальной ситуацию, когда по количеству инженеров наша страна занимала первое место в мире, а по уровню технического прогресса и производительности труда во многих отраслях производства значительно отставала от развитых зарубежных стран. Следует согласиться с теми российскими учеными, которые считают, что выпуск огромного количества инженеров формально одинаковой квалификации (5—6 лет подготовки) был избыточен и привел к девальвации инженерного звания, к снижению его социального статуса. Ситуация остается острой. Выступая на одном из совещаний в феврале 2002 г., министр образования России В.М. Филиппов заявил: "Мы переплодили людей с высшим образованием, и у нас при растущей экономике не хватает квалифицированной рабочей силы" [26]. Безоговорочное утверждение о "переплоде" высококвалифицированных специалистов вряд ли можно считать бесспорным, но стратификация послесреднего образования, особенно в области материального производства, действительно стала важной задачей и перспективным направлением современного реформирования.

В большинстве развитых зарубежных стран основным типом высшего учебного заведения является университет. Именно там сосредоточена основная масса студентов: в Западной Европе и Японии 80 %, в США в университетах и приравненных к ним вузах — более 60 %. Зарубежные университеты ведут подготовку специалистов по самым разным профилям — от филолога и историка до инженера и агронома. Там широко распространено убеждение, что университеты —

вершина образовательной лестницы и именно они в состоянии формировать высококвалифицированных специалистов, обладающих не только необходимой профессиональной подготовкой, но и широким общим кругозором. В нашей стране в силу исторически сложившихся причин подготовка специалистов многих профилей велась в специализированных институтах — машиностроительных, горных, энергетических, сельскохозяйственных, медицинских и педагогических. Сейчас большинство из них — в значительной мере из престижных соображений — стали называть себя университетами и даже академиями, но в ряде случаев эти переименования пока мало повлияли на реальное положение дел.

В ряде зарубежных стран интенсивно развивается неуниверситетский сектор послесреднего образования — трех- и четырехгодичные высшие профессиональные школы. В последние годы их популярность растет и они даже начинают конкурировать с университетами. Этому способствует менее продолжительный, чем в университете, срок обучения и четкая профессиональная направленность подготовки, в результате чего на их выпускников увеличивается спрос со стороны промышленных и коммерческих фирм.

Меняются критерии оценки деятельности высших учебных заведений; усиливается тенденция ставить во главу угла не просто сумму усвоенных знаний, но прежде всего способность к успешному поиску необходимой информации, творческий подход к решению задач, умение синтезировать материалы разных учебных курсов, степень подготовленности к участию в проведении элементарного научного исследования. Разумеется, такие установки реализуются далеко не одинаково в разных учебных заведениях.

Крупнейшие университеты США (Гарвард, Принстон), Великобритании (Оксфорд, Кембридж), Франции (Сорбонна), России (МГУ им. М.В. Ломоносова) и некоторые другие пользуются мировой славой, сочетая высокий уровень учебной работы с интенсивной исследовательской деятельностью. В то же время во многих "рядовых" вузах уровень подготовки невысок и порой обнаруживает даже тенденцию к снижению.

Но даже самые лучшие вузы не могут обеспечить высококачественную подготовку специалистов "на все времена". Поэтому все более заметное место в рамках высшей школы занимает *последипломное образование* — организованное и систематически осуществляемое обучение дипломированных работников с целью "осовременить" их профессиональные знания, устранить разрыв между ранее полученной ими профессиональной подготовкой и новыми требованиями, определяемыми развитием социально-экономической сферы, науки и культуры.

На Западе это нередко обозначается термином "возобновляемое образование"; имеется в виду периодическое чередование трудовой деятельности специалистов с определенными периодами учебы на специальных отделениях высших школ или в учебных центрах по повышению квалификации.

Учебу проходят дипломированные работники самых разных специальностей. Особое внимание уделяется подготовке и переподготовке менеджеров, работников управленческих структур, поскольку считается, что именно от них в огромной степени зависят эффективность и конкурентоспособность современного производства. В каждой отрасли народного хозяйства существуют свои специфические особенности в работе по обновлению квалификации менеджеров, но есть и общие принципы и направления этой деятельности. Корпорации и фирмы исходят из того, что руководитель любого уровня должен в соответствии с возложенными на него функциями отвечать следующим требованиям:

- 1) стремиться к постоянному обновлению знаний;
- 2) быть способным принимать быстрые и правильные решения в экстремальных ситуациях и быть готовым к оправданному риску;
- 3) обладать необходимой коммуникабельностью, хорошо понимать психологию подчиненных;
- 4) уметь работать в составе "команды".

Определенное распространение получили взгляды, согласно которым государственные служащие должны в своей деятельности во многом равняться на менеджеров частных фирм: последние, как правило, более инициативны, чем государственные чиновники, предпочитающие при решении любого вопроса предварительно получить санкцию начальства. Поскольку государственному учреждению в отличие от частной фирмы не грозит опасность разорения, то служащий не проявляет должного беспокойства в связи с возникающими тревожными обстоятельствами, не ищет нестандартных ходов, действует только в рамках того, что предписано инструкциями, порой принятыми десятки лет назад. Поэтому современному чиновнику следует усвоить навыки эффективно работающего менеджера частной фирмы.

В контексте "революции менеджмента" находит все большее признание мнение, согласно которому управление — особая профессия, требующая специальной подготовки, а следовательно, и развития сети соответствующих учебных заведений или факультетов.

Пионером в этой области явились *США*, где еще в 1880-е гг. была впервые создана школа бизнеса при Пенсильванском университете, а затем на протяжении всего двадцатого столетия система подготовки менеджеров развивалась бурными темпами. В Европе долгое время превалировал традиционный подход, исходящий из того, что не специ-

альное образование, а прежде всего опыт работы и личные качества (организаторские способности, инициатива, здравый смысл и т.п.) являются основным условием успешной деятельности руководителя. Целесообразность профессиональной подготовки управленцев в высшем учебном заведении до начала трудовой деятельности и сейчас вызывает споры в европейских странах. Тем не менее новый подход пробивает себе дорогу.

В *Великобритании* школы бизнеса организованы при ряде университетов, а роль координационного и информационного центра играет Британский институт управления, учрежденный в 1947 г. Это самостоятельная в финансовом отношении организация, существующая за счет платы за обучение и оказываемые консультации. В финансировании Института принимают участие и его коллективные члены — промышленные и коммерческие фирмы, профессиональные организации, учебные заведения. В *ФРГ* до недавнего времени не шли по пути создания университетских факультетов или отделений, готовящих специалистов по управлению. Главным методом было практическое обучение управленческого персонала на краткосрочных ведомственных курсах. Такая установка превалирует и сейчас, но усиливаются структуры, предназначенные для расширения и координации этой деятельности. Функционирует Академия руководящих кадров экономики. Создана Экономическая академия для преподавателей, имеющая целью способствовать углублению сотрудничества предприятий и учебных заведений. Во *Франции* в ряде университетов при факультетах права и экономики основаны учебные центры по подготовке работников сферы управления. Особенно высок престиж Национальной школы администрации — пожалуй, самого элитарного учебного заведения Франции. К вступительным конкурсным экзаменам (на одно вакантное место претендуют до 100 человек) допускаются лица, имеющие высшее образование и стаж работы в системе государственной администрации. Исключительно интенсивное обучение, включающее лекционные курсы, коллоквиумы, разнообразные стажировки, длится два года. Успешное окончание этого учебного заведения открывает путь на верхние ступени политического и административного истеблишмента страны.

Развитие последипломного образования — важный аспект реформирования высшей школы, оказывающий значительное воздействие на ее организацию и деятельность. Создается возможность установить наиболее рациональные сроки стационарного послесреднего образования и в ряде случаев сократить их, поскольку каждые несколько лет все дипломированные работники будут проходить обстоятельную переподготовку. Для нашей страны в условиях глубоких структурных сдвигов в народном хозяйстве при переходе к рыночной экономике и появлении безработицы в ряде отраслей производства эффективная

переподготовка дипломированных специалистов приобретает особую актуальность. Важность тщательного изучения зарубежного опыта в этой области трудно переоценить.

В высшую школу интенсивно вторгаются рыночные отношения. До недавнего времени это было наиболее характерно для США. Теперь и западноевропейские университеты состязаются за получение государственных ассигнований и заказов частных фирм на научные и конструкторские разработки, кафедры конкурируют между собой, стремясь привлечь лучших студентов к своим учебным программам; усиливается и конкуренция между студентами — сначала за поступление в наиболее престижный университет, затем за стипендии, за будущее своей карьеры. Соответственно меняется и характер управления университетами. Прежде в Оксфорде, Кембридже, Сорбонне и других высокопрестижных западноевропейских университетах главную роль играла профессура, совмещая участие в управлении со своей основной, т.е. научно-педагогической деятельностью. Теперь во главе университетской администрации нередко становятся профессиональные менеджеры, для которых на первом месте находятся финансовые проблемы, а не принципы и характер учебного процесса.

Во всем мире, включая и самые развитые страны, перед высшей школой стоят серьезные проблемы. Огромное увеличение численности студентов нередко сопровождается снижением качества подготовки специалистов. Далеко не завершен поиск рационального баланса между гуманитарными, естественнонаучными и техническими направлениями учебы, между теоретическими и практическими компонентами высшего образования, между учебной и научно-исследовательской деятельностью преподавателей. На решение этих и ряда других проблем направлен непрерывающийся процесс реформирования высшего образования.

5. Интеграционные процессы в сфере образования

Интернационализация разных сфер общественной жизни современного мира захватывает и область образования. Международный опыт повышения социальной и экономической эффективности образования, модернизации содержания и методов обучения и воспитания используется в той или иной мере разными странами. Лучшие труды теоретиков образования, где бы они ни создавались, пополняют общую сокровищницу мировой педагогической мысли. Вместе с тем сохраняющаяся национальная и региональная специфика историко-культурных традиций, социальных институтов, политических режимов выступает серьезным препятствием на пути глобальной образовательной интеграции. Естественно поэтому, что наиболее интенсивно интеграция осуществляется в

рамках геополитических регионов, объединяющих страны с относительно сходными условиями исторического развития и более или менее аналогичной социально-политической структурой. Возникли несколько региональных интеграционных объединений: НАФТА — Североамериканская зона свободной торговли (США, Канада, Мексика), АСЕАН — Ассоциация стран Юго-Восточной Азии (Индонезия, Малайзия, Таиланд, Филиппины), МЕРКОСУР — Южно-американский общий рынок (Аргентина, Бразилия, Парагвай, Уругвай), ЭКОВАС — Экономическое сообщество государств Восточной Африки, ЮДЕАК — Экономическое и валютное сообщество стран Центральной Африки.

Среди этих регионов первое место по масштабам и глубине интеграции бесспорно занимает Западная Европа. Проблемы образовательной интеграции именно этого региона и будут находиться в центре нашего внимания.

Идея "единой Европы" имеет глубокие исторические корни. Ее первым прообразом можно считать христианский мир, противостоявший иноверам. Но в XI в. христианская Европа разделилась на Западную и Восточную по вероисповедному признаку (католицизм и православие) и затем на протяжении многих веков понятие "европейская цивилизация" относилось преимущественно к Западной Европе. Уже в эпоху позднего Средневековья выявились ее специфические черты — города, противостоящие феодалам, университеты, известная независимость церкви от светских властей. В дальнейшем по мере становления и развития капиталистических отношений усиливалась экономическая взаимосвязь европейских стран, интенсифицировались их научные и культурные контакты, идеи Ренессанса и Просвещения находили в той или иной мере отклик во всем регионе, складывались предпосылки создания гражданского общества и индивидуальных свобод.

Западная Европа сыграла уникальную роль в истории человечества. В течение ряда веков она лидировала в развитии экономики, техники и науки, а влияние сложившейся там системы ценностей и идей не ограничивалось лишь рамками данного региона. Этому влиянию нельзя дать однозначную оценку. Европа — прародитель как христианских гуманистических идей, так и человеконенавистнических расовых теорий; попытки реализовать сложившиеся именно в Западной Европе утопические планы создания идеального общества, "рая на земле" обернулись в ряде стран жестокими социальными экспериментами, принесшими неисчислимые жертвы и страдания многим миллионам людей.

В последние десятилетия уменьшается удельный вес западноевропейских стран в системе мирового хозяйства. Тем не менее социальное, политическое и культурное воздействие стран Западной Ев-

ропы на развитие современного мира трудно переоценить. Там сосредоточены огромные производственные мощности, крупные научные силы, высококвалифицированные кадры в разных отраслях народного хозяйства; западноевропейские писатели, художники, музыканты по-прежнему вносят большой вклад в планетарную сокровищницу гуманитарной культуры.

Противоборство разных общественных сил, конфронтация политических группировок в Западной Европе достигают большого накала. Вместе с тем для большинства стран этого региона характерно наличие развитой системы социального обеспечения, относительно высокий уровень образованности населения, мировоззренческий плюрализм.

В течение многих веков Западная Европа была ареной многочисленных кровавых войн, ожесточенных религиозных конфликтов, межнациональной вражды. Экономические и политические противоречия, соперничество между разными европейскими державами не исчезли и в наши дни, подчас проявляются довольно остро. Можно, однако, констатировать, что в последние десятилетия межгосударственные противоречия в Западной Европе идут на убыль, а центристские тенденции безусловно преобладают над центробежными.

Меняются представления о национально-государственном суверенитете. Все большее признание получает тезис, согласно которому добровольное делегирование значительной части прав и прерогатив национальных властей международным объединениям и структурам не только не умаляет независимость государства, а, напротив, может обеспечить ему более надежную гарантию, тогда как "парад суверенитетов" и сепаратистские тенденции ведут к нестабильности, разрушают сложившиеся государственные и геополитические структуры; в Восточной Европе это привело к войнам в Югославии и на Кавказе. На фоне кровавых этнических войн в разных регионах мира, дезинтеграции ряда государств, острых национальных кризисов Западная Европа выглядит сейчас как зона относительного спокойствия и благополучия, где противоречия удается постепенно сглаживать без потрясения основ социальной стабильности, чему способствует утвердившийся после Второй мировой войны принцип незыблемости и территориальной целостности государств и отсутствие такой противоречивой категории, как право наций на самоопределение. Это, однако, сочетается с учетом специфических интересов этнических меньшинств, признанием их культурной самобытности.

Не удивительно, что именно этот регион стал своеобразной международной лабораторией, опытным полем, где складываются и проходят испытание на прочность новейшие формы и методы экономической, политической и культурной интеграции.

В отличие от дезинтеграции, которая порой может развиваться как бы стихийно, интеграционные процессы, чтобы быть эффективными, непременно требуют организованных целенаправленных действий. Это, в свою очередь, вызывает необходимость создания наднациональных органов координации, наделенных значительными полномочиями. Два главных европейских интеграционных объединения — *Совет Европы* и *Европейский Союз*. И оба они, хотя и разными методами, способствуют развитию интеграционных процессов.

Совет Европы рассматривает самые разные вопросы общественной жизни. Только собственно военные проблемы не входят в сферу его компетенции. Поле его деятельности теперь не ограничивается, как в прошлом, только Западной Европой, а принимает во все большей степени общеевропейский характер. В 1996 г. 39-м его членом стала Россия.

Членство в Совете Европы стоит недешево. Ежегодный взнос России (как и других крупных стран) составляет около 25 млн долларов. Но часть этой суммы возвращается к нам в виде различных стипендий, грантов, программ помощи, в том числе и в области образования. Главное же — Совет Европы должен служить инструментом взаимного культурного и гуманитарного сближения стран Западной Европы, Восточной Европы и республик, образовавшихся на территории бывшего Советского Союза. И хотя эти задачи далеко не всегда реализуются, а сам Совет не наделен властными функциями, все же его деятельность оказывает значительное моральное воздействие на умонастроения европейской общественности.

Главную роль в определении основных направлений общей социально-экономической и политической стратегии западноевропейских государств играет другое объединение — *Европейский Союз* (до 1994 г. — *Европейское Сообщество*). Входящие в него теперь 15 государств, включая Францию, Великобританию, Германию, Италию, Испанию, согласовывают важнейшие вопросы внешней и оборонной политики, формируют единую стратегию научно-технического развития; созданы условия для свободного движения через государственные границы товаров, капиталов, граждан, наконец, введена общеевропейская валюта. Валовой продукт Европейского Союза в 2000 г. составлял почти 20 % мирового, т.е. примерно сравнялся с американским. Европейский Союз явился первым успешным примером реальной и глубокой интеграции независимых индустриальных стран.

Национальная специфика государственного строя членов Союза сохраняется: семь стран являются монархиями, восемь стран — республиками. По мере расширения Союза усиливается его социально-экономическая гетерогенность, выявляются значительные различия интересов отдельных государств. Отсюда постоянный поиск ком-

промиссов и стремление к достижению консенсуса, порой даже ценой отказа от некоторых национальных устремлений или амбиций. В Союзе создан действенный механизм регулирования процессов интеграции. Несмотря на отдельные неудачи, он демонстрирует преимущества системы совместного управления на основе делегирования государствами-членами части своих полномочий наднациональным органам.

Но если процесс сближения западноевропейских государств в целом развивается довольно успешно, то проблема отношений между людьми разных этносов оказывается значительно более сложной. Историческая память сохраняет стереотипы взаимных обид, недоверия, неприязни, предубеждений против соседей. Не избавлена Западная Европа и от проявлений сепаратизма, ставящего под угрозу целостность исторически сложившихся жизнеспособных государств. Планы сепаратистов порой выглядят абсурдом, например, требования отделить Бретань от Франции или разделить Испанию на несколько самостоятельных государств по этническому принципу. Казалось бы, очевидно, что осуществление таких планов неизбежно нанесет урон экономическому и социальному развитию страны, разорвет разнообразные межличностные связи, разрушит многие семьи. Распад любого долго просуществовавшего государства неизбежно чреват трагедиями и потрясениями. Известно, однако, что в отношении к национальным проблемам у многих людей нередко доминируют иррациональные мотивы, подсознательные импульсы, лежащие за гранью реальных экономических и политических интересов, а порой и элементарного здравого смысла.

Все это представляет серьезную угрозу дальнейшему развитию интеграционных процессов. Поэтому важнейшее значение приобретает задача формирования "европейского сознания", что должно способствовать духовному сближению европейских народов.

Главная роль в достижении этих целей отводится системе образования. Координационные органы европейской интеграции уделяют соответствующим проблемам большое внимание. Создание единого экономического пространства закономерно усиливает импульсы к формированию общего образовательного пространства при всех сложностях и противоречиях этого процесса.

С 1961 г. функционирует постоянная Конференция министров образования государств, входящих в Совет Европы. Она проводится один раз в два-три года и рассматривает важнейшие вопросы развития образования в общеевропейском масштабе. Под эгидой Совета или в тесной связи с ним находятся Европейский фонд культуры (создан в 1954 г.), Европейская ассоциация преподавателей (создана в 1956 г.), Европейская сеть по исследованиям в области образования (создана в 1985 г.), Центр документации по образованию в Европе (создан в 1965 г.), Евро-

пейское общество сравнительной педагогики (создано в 1961 г.) и ряд других организаций. В рамках парламентской Ассамблеи Совета Европы действует Комитет по культуре и образованию, а в структуре Секретариата Совета Европы видное место занимает департамент образования.

В одном из документов Совета Европы, принятом еще в конце 1950-х гг., были так сформулированы задачи этой организации в области образования: "Помочь правительствам европейских стран сближить национальные системы образования в целях подготовки их сограждан к жизни в той Европе, какой она станет через 20 лет; опираясь на данные сопоставительных исследований, сделать общим достоянием положительные результаты проводимых экспериментов, создать условия, позволяющие установить подлинную эквивалентность учебных программ и дипломов об образовании и обеспечивающие свободное перемещение из страны в страну студентов и педагогического персонала, способствовать созданию европейской системы научных и технологических исследований"[27. Р.264].

Теоретики интеграции полагают необходимым добиться того, чтобы жители западноевропейского региона осознавали себя не только немцами, французами или англичанами, но прежде всего *европейцами*, которых связывает общность западноевропейской цивилизации с присущими ей уникальными чертами, сложившимися в результате длительного совместного культурного развития и взаимодействия народов.

Все это объективно требует сближения национальных систем образования и выработки некоторых общих принципов воспитания и обучения молодежи. Возникло и получило значительное распространение в западной литературе и в документах интеграционных органов новое понятие: *"европейское измерение в образовании"*.

В этой области цели Совета Европы и Европейского Союза во многом близки. Ряд мероприятий проводятся ими совместно. Но в отличие от Совета Европы, являющегося преимущественно консультативным органом, некоторые интегративные программы Европейского Союза представляют собой не только рекомендации и пожелания, но и конкретные планы с четким указанием сроков исполнения и размеров финансового обеспечения.

Принятая Европейским Сообществом программа *"Эразмус"* предусматривала расширение обмена студентами между высшими учебными заведениями европейских стран. На это были выделены сотни миллионов долларов, предназначенные для стипендий иностранным студентам, на организацию лингвистической подготовки, на транспортные расходы и т.п. В результате реализации программы *"Эразмус"* с 1988 по 1995 г. около 400 тыс. студентов получили возможность учиться, а

50 тыс, преподавателей — работать определенное время в учебных заведениях зарубежных стран.

Данные о численности иностранных студентов в развитых государствах современного мира представлены в табл. 11.

Т а б л и ц а 11

ЧИСЛЕННОСТЬ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
В РАЗВИТЫХ ГОСУДАРСТВАХ МИРА

Страна	Год	Кол. иностранных студентов, тыс	Доля в общей численности студентов страны, %	% для региона					
				Африка	Северная Америка	Южная Америка	Азия	Европа	Океания
США	1995/96	453,8	3,2	4,6	10,7	4,9	64,1	14,8	0,9
Великобритания	1996/97	198,8	10,5	7,1	7,8	1,2	34,2	46,2	0,9
Германия	1996/97	166,0	7,8	9,1	3,3	2,3	36,2	47,2	0,2
Франция	1995/96	138,2	—	51,7	3,6	2,7	13,4	27,2	0,1
Япония	1995/96	53,5	1,4	0,8	2,7	1,2	92,1	2,5	0,6
Италия	1996/97	24,9	1,3	12,2	2,7	3,8	12,1	65,9	0,2
Россия	1995/96	73,0	1,6	5,1	—	0,7	54,0	40,0	—

С 1995 г. "Эразмус" включена в новую программу "Сократ", охватывающую разные направления учебы под девизом "Европейское образование для всех".

Сближение западноевропейских народов, развитие разнообразных контактов между ними серьезно осложняется языковыми проблемами. Между странами этого региона государственные границы становятся все более прозрачными, но остаются жесткими границы языковые. Поэтому задача существенного повышения эффективности изучения иностранных языков вышла далеко за рамки педагогики и приобрела важное политическое значение; ее решение является существенным условием формирования "европейского сознания". На многочисленных семинарах и коллоквиумах обсуждаются вопросы содержания языковых курсов, методики преподавания, усовершенствования подготовки преподавателей.

В 1990 г. вступила в действие долгосрочная программа "Лингва", направленная на стимулирование изучения иностранных языков, считающихся государственными в западноевропейских странах. В большинстве стран статус государственного имеет один язык, но в некоторых странах — два (в Ирландии — ирландский и английский, в Бельгии — нидерландский и французский). Некоторые страны Европы про-

являют большую заботу о языках своих национальных меньшинств и даже придают им статус государственных. Образцом может служить Швейцария, где немецкий язык является родным для 65 % граждан, французский — для 20, итальянский — для 12 %, но все эти три языка являются государственными, и граждане имеют право обращаться на любом из них в официальные инстанции страны.

Языковые проблемы рассматриваются в широком историко-культурном контексте. Конференция министров образования европейских стран, состоявшаяся в Норвегии в 1997 г., одобрила обширный проект "Изучение иностранных языков и формирование европейской гражданственности"; по ее рекомендации 2001 г. был назван "европейским годом языка". На саммите ЕС в Барселоне (2002) принято решение ввести с 2003 г. в школах обязательное изучение двух иностранных языков.

В Европейском Союзе особую остроту приобретает вопрос о "главном" языке межгосударственного и межнационального общения. Он имеет длительную историю. В Средние века таким языком был латинский, затем на смену ему пришел французский, а теперь английский язык прочно занимает первое место в межнациональных контактах на самых разных уровнях — от научных конференций до обслуживания в отелях и ресторанах. Чаще всего именно он избирается для изучения в качестве первого иностранного языка большинством школьников во Франции, Германии, Италии, Испании.

Многие представители интеллигенции и общественные деятели высказывают обоснованное опасение, что огромное расширение сферы применения английского языка содействует усилению американского "культурного империализма", подтачивает традиционные основы европейской цивилизации, несет угрозу национальной самобытности ее народов. Во Франции предпринимаются даже на государственном уровне попытки противодействовать неограниченному распространению английского языка. Употребление в учебных заведениях и в средствах массовой информации английских слов и выражений вместо существующих французских карается теперь значительным денежным штрафом. Вводятся жесткие ограничения на показ англоязычных фильмов по государственному телевидению. В практической результативности этих мер можно усомниться, но в принципе стремление сохранить чистоту родного языка и по возможности оградить его от неоправданных иноязычных вторжений представляет несомненный интерес.

Формирование "европейского сознания" молодежи в немалой степени зависит от содержания и направленности учебных курсов литературы, философии, граждановедения, географии.

Особенно велика роль исторического образования. В идеале оно должно способствовать развитию национального самосознания и патриотизма учащихся и вместе с тем внушать им уважение к истории и культуре других стран и народов. Однако содержание курсов истории может вызывать порой и противоположный эффект, взращивать семена ксенофобии и агрессивного национализма.

Эта проблематика привлекает большое внимание политических и общественных деятелей, историков, педагогов. Вопросы изучения истории в школах Европы рассматриваются на самом высоком уровне. Главы государств-членов Совета Европы на своей встрече в Вене в 1993 г. указали на необходимость существенно перестроить учебные курсы истории, исключить материалы, которые могут питать расовые или националистические предрассудки, и, напротив, ярко показывать позитивное взаимовлияние стран Европы в их историческом развитии.

В целях совершенствования школьного исторического образования развивается сотрудничество Совета Европы и России. В 1995 г. по инициативе Министерства образования РФ в Смоленске прошел международный семинар Совета Европы "Преподавание истории и развитие доверия между странами". В последующие годы в ряде городов России и в странах СНГ были проведены с участием экспертов Совета Европы семинары и конференции, посвященные реформам исторического образования в школах России и восточноевропейских стран — новых членов Совета Европы.

Постоянная конференция министров образования европейских стран на своей сессии в 1997 г. рекомендовала национальным властям интенсифицировать работу по сближению программ и учебников истории разных стран. В то же время резолюция Конференции подчеркнула: "Министры категорически отвергают саму идею навязать единую стандартную версию истории Европы в школах стран-членов Совета Европы". Предпринимавшиеся попытки создать общий учебник истории для школ европейских стран пока ни разу не увенчивались успехом.

Некоторые западноевропейские ученые и публицисты предупреждают, что в предвидимом будущем в их регионе отомрут национальные государства, да и само понятие государственно-национального суверенитета станет лишь достоянием истории. В действительности, однако, нет оснований говорить о торжестве космополитических идей в сознании основной массы европейцев. Напротив, искусственное форсирование процессов интеграции вызывает обратную реакцию общественности и нередко ведет к усилению националистических настроений.

Национальная идентичность для жителей любой европейской страны сохраняет большое значение, и они убеждены, что нельзя считать себя европейцами, не оставаясь при этом немцами, французами или итальянцами. Более того, этнические границы сохраняются и внутри отдельных государств. Например, большинство жителей Бельгии считают себя не бельгийцами, а фламандцами или валлонами, в Испании, где главным этносом являются кастильцы, упорно отстаивают свою этническую идентичность каталонцы, галисийцы и баски, в Великобритании остаются различия между англичанами и шотландцами, не говоря уже об ирландцах.

И это — глобальное явление. Показательно, что даже в США, где длительное время предпринимались большие усилия с целью "переплавки" разных национальностей в новое надэтническое образование, многие поколения иммигрантов из европейских стран, как правило, никогда не обрывали свои этнические корни. В наши дни это становится настолько очевидным, что значительная часть американских ученых и общественных деятелей отказываются от прежде господствовавшей установки рассматривать США как "плавильный котел", в котором полностью растворяются все национальности, и теперь предпочитают сравнивать свою страну с "салатницей", где смешано много разных "национальных ингредиентов", но каждый из них сохраняет свой вкус и аромат.

В Западной Европе имеет определенное распространение концепция, согласно которой, используя опыт наиболее эффективных реформ образования в отдельных странах, можно создать стандартизованную модель системы образования и воспитания, общую для всего региона. Такие "ультраинтеграционные" идеи встречают сопротивление, поскольку национальное своеобразие организации образования традиционно считается важным атрибутом государственного суверенитета и культурной самобытности, чем европейские страны и народы весьма дорожат. Поэтому европейские наднациональные координационные органы проявляют большую осторожность при подходе к проблемам интеграции в этой сфере. Указывая на важность поисков общеевропейских путей повышения эффективности деятельности образовательных институтов, документы Совета Европы и Европейского Союза не предусматривают, однако, растворение национальных систем образования в некоей единой общеевропейской структуре, не стремятся к жесткому регламентированию и оставляют большой простор для национального педагогического творчества.

К сожалению, тогда как на Западе Европы интенсивно развиваются интеграционные процессы, на Востоке с начала 1990-х гг. превалировали дезинтеграционные тенденции. И главная из них — распад великого

геополитического пространства, веками складывавшегося вокруг России. В некоторых государствах, образовавшихся на территории бывшего Советского Союза, утвердились режимы, далекие от подлинно демократических принципов организации общества и власти, там нередки проявления агрессивного национализма, ксенофобии, острой вражды к соседям, доходящей в отдельных случаях до вооруженных конфликтов. Это находит определенное отражение и в направленности воспитания молодежи.

Созданное Содружество Независимых Государств (СНГ) пока представляет собой весьма аморфное объединение: в его рамках подписаны сотни разнообразных соглашений, но значительная часть их фактически не реализуется. Однако, уступая по ряду интеграционных параметров Европейскому Союзу, Содружество обладает и потенциально сильными сторонами в сфере культуры и образования. В то время как между западноевропейскими государствами сохраняются жесткие языковые границы, серьезно затрудняющие культурное сотрудничество, в странах СНГ общим средством межнационального общения пока безусловно остается русский язык. Им владеет не только вся социально-политическая и культурная элита, но и большинство населения, а в вузах преподавание ряда предметов до сих пор идет на русском языке; он остается важнейшим каналом приобщения народов этих стран к мировым культурным ценностям. Отметим, наконец, что миллионы людей, относящихся к коренному населению постсоветских республик, хорошо помнят, что еще совсем недавно они были гражданами великой страны, простирающейся от Черного и Балтийского морей до Тихого океана, естественным центром которой являлась Россия. Государство может разрушиться, распасться очень быстро, почти мгновенно, но исторические традиции, культурное наследие обладают большой внутренней устойчивостью. Это имеет прямое отношение к образованию. "За многие десятилетия, — пишут российские исследователи, — на постсоветском пространстве сформировалось немало общих организационных, содержательных элементов, многочисленных инвариантных характеристик и проблем, единых закономерностей и принципов, научных и методических подходов, ценностных ориентиров, которые позволяют говорить о внутреннем консолидирующем образовательном потенциале стран, входящих в СНГ" [28. С. 3].

Приходится, однако, признать, что на волне националистической эйфории, охватившей известную часть "титulyных" народов, разрушаются их исторически сложившиеся органические связи с русской культурой, под угрозу ставится существование учебных заведений для многочисленного русскоязычного населения, внезапно оказавшегося на по-

ложении дискриминируемого национального меньшинства. Это не может не вызывать глубокой озабоченности.

У России сегодня нет достаточных средств для крупномасштабных инвестиций в экономику стран Содружества, но есть уже инвестированная великая культура. Не вызывает сомнений важность сохранения и приумножения этих инвестиций разными способами, в частности, путем постоянной помощи русскоязычным учреждениям культуры и образования. Столь же важно систематическое сотрудничество соответствующих структур СНГ по воспитанию населения и в первую очередь молодежи в духе доверия, дружбы и осознания органической общности долговременных интересов государств Содружества.

В последние годы появились некоторые признаки того, что положение в этой области может измениться к лучшему. В июне 1996 г. был издан Указ Президента РФ "О поддержке Российской Федерацией интеграционных процессов в области образования в Содружестве Независимых Государств". Он предусматривал ряд конкретных мероприятий, среди которых — разработка учебников для русскоязычных школ государств Содружества, проведение совместных олимпиад, конкурсов, спортивных соревнований учащихся и педагогов СНГ, учреждение информационного бюллетеня "Вестник образования в СНГ". В январе 1997 г. Совет глав правительств СНГ утвердил Концепцию формирования единого (общего) образовательного пространства Содружества Независимых Государств, а в ноябре 2001 г. Межгосударственную программу реализации этой концепции. Она предусматривает:

- создание нормативной базы поддержки и развития интеграционных процессов в сфере образования;
- согласование государственных образовательных стандартов всех уровней образования;
- обеспечение взаимного признания и эквивалентности документов об образовании, ученых степеней и ученых званиях;
- согласование порядка аттестации и аккредитации образовательных учреждений;
- научное и учебно-методическое обеспечение единого (общего) образовательного пространства.

Конечно, принятие тех или иных решений отнюдь не гарантирует их полной и скорой реализации. Тем не менее утверждение такой программы на высоком правительственном уровне имеет безусловное позитивное значение и дает основание надеяться, что на значительной части территории бывшего Советского Союза общее образовательное пространство возродится, хотя и в новых формах. И этому в какой-то мере может способствовать использование позитивного опыта развития западноевропейской интеграции.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Укажите на основные различия в состоянии образования в развитых и развивающихся странах.
2. Какое влияние на количественное развитие образования оказывают демографические факторы?
3. Определите плюсы и минусы жестко централизованных и децентрализованных систем образования.
4. Каковы социальные и педагогические функции частных школ на Западе? Целесообразно ли, по вашему мнению, расширение сети частных школ в России?
5. По каким направлениям модернизируется содержание общего образования в странах Севера и Юга?
6. Какое место занимает научно-исследовательская работа в деятельности западных университетов?
7. Проанализируйте факторы, обусловившие развитие международной образовательной интеграции.
8. Охарактеризуйте успехи и трудности процесса формирования "общеевропейского сознания" молодежи.
9. Как реализуются задачи образовательной интеграции в странах СНГ?

Л и т е р а т у р а

1. Доклад о развитии человека за 1999 г.
2. Rassekh S., Vaideanu G. Les contenus de l'education. Perspectives mondiales d'ici a l'an. P., 1987.
3. Федоренко Н. Скоро будет поздно // Известия. 2001. 6 июля.
4. Республика Корея: становление современного общества. М., 1996.
5. Красильников В.А. Латинская Америка в постиндустриальном мире // Мировая экономика и международные отношения. 1999. № 9.
6. Ермольева Э.Г. Проблемы и контрасты бразильского образования // Педагогика. 1998. №2.
7. Лебедева Э.Е. Тропическая Африка на пороге XXI века // Мировая экономика и международные отношения. 1999. № 9; Френкель М.Ю. Африка: взаимодействие цивилизаций // Мировая экономика и международные отношения. 2001. № 5.
8. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации. М., 2001.
9. Российский статистический ежегодник 2000. М., 2000.
10. L'Espace educatif europeen. P., 1992.
11. Friedman M. Capitalism and Freedom. Chicago, 1982.
12. Суд над системой образования: стратегия на будущее / Пер. с англ. М., 1991.
13. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. М., 1999.
14. Международная конференция по планированию образования 6—14 августа 1968 г. / Пер. с англ. Париж, 1968.
15. Holt J. Instead of Education. N.Y., 1976.
16. Phi Delta Kappan. 1994. № 7.

17. Le Monde. 1970.9.04.
18. Долженко О.В. Бесплезные мысли, или еще раз об образовании // Философия образования для XXI века. М., 1992.
19. Днепров Э.Д. Четвертая школьная реформа в России. М., 1994.
20. Образование: скрытое сокровище // Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века. ЮНЕСКО, 1997.
21. UNESCO Planification et gestion du developpement de l'education / Congres international. Mexico, 1990. P., 1991.
22. Никандров Н.Д. Проблемы взаимосвязи образования, экономики, социальной политики и культуры в современной России // Социал.-полит. журн. 1997. № 2.
23. Казакевич Н. Проблемы плюрализма в образовании Центральной и Восточной Европы // Перспективы. 1993. № 2.
24. Общественные науки и современность. 2002. № 2.
25. Глейзер Г.Д. Новая Россия: общее образование и образующееся общество // Педагогика. 2000. № 6.
26. Известия. 2002. 18 февр.
27. Manuel du Conseil de l'Europe. P., 1970.
28. Развитие образования в странах СНГ: Сб. науч. тр. / Под ред. В.А. Мясникова. М., 2000.

Всесторонний анализ западной педагогической мысли далеко вышел бы за рамки задач настоящей работы. Представляется, однако, целесообразным в рамках сравнительной педагогики и педагогической персонологии охарактеризовать теории нескольких крупных западных мыслителей и ученых XX в. Некоторые из них не являлись профессиональными педагогами и не оставили трудов, специально посвященных собственно педагогической проблематике. Все они уже ушли из жизни. Тем не менее системы взглядов, создателями или яркими представителями которых они были, продолжают оказывать в той или иной мере влияние на педагогическое мировоззрение определенных слоев общности и на складывание современных педагогических парадигм в разных странах мира.

1. Педагогика прагматизма: Джон Дьюи

Прагматическая педагогика — течение, возникшее в конце XIX — начале XX в. в США. Его наиболее общие теоретико-методологические посылы вытекали из философии прагматизма, ее постулатов и системы аргументации. Огромное влияние прагматизма в этой стране объяснялось прежде всего тем, что он отразил и поднял на уровень философских категорий специфические черты быденного сознания "среднего американца" — неприязнь к абстрактным теоретическим построениям, крайний практицизм, стремление к личному успеху как ведущей цели человеческой жизни, но наряду с этим — трудолюбие, предприимчивость, изобретательность. Окончательное оформление прагматистской педагогики связано с именем Джона Дьюи — крупнейшего американского философа и педагога ушедшего столетия.

Джон Дьюи (1859—1952) — выходец из буржуазной семьи, в 1879 г. закончил Вермонтский университет, в 1884 г. защитил диссертацию "Психология Канта", а затем долгие десятилетия являлся профессором ряда американских университетов — Мичиганского, Чикагского, Колумбийского.

Перу Дьюи принадлежат десятки книг и много сотен статей; последняя его крупная работа была опубликована девяностолетним ученым. Его идеи наложили заметный отпечаток на научную и общественную мысль США. "Во многих отношениях, — писал американский историк философии Дж. Смит, — Дьюи был главным американским философом первой половины XX века... Его влияние распространялось почти на все сферы нашей жизни, от образования до мира искусства, от этики до общественной науки... Для многих его слова имели значение Евангелия" [1.Р. 116].

Будучи одним из ведущих представителей философии прагматизма и создателем его специфического варианта — *инструментализма*, Дьюи являл собой, пожалуй, наиболее выразительный для XX в. пример "личной унии", скрепляющей сплав философского направления и педагогической теории. С именем Дьюи связано окончательное оформление прагматистской педагогики, так называемого *прогрессивизма*.

Согласно Дьюи, человеческое мышление всегда четко целенаправленно, исходит из заданной ему в конкретном опыте проблемной ситуации и стремится решить ее наиболее адекватным способом. Это делается с помощью "интеллектуальных инструментов" — понятий, идей, теорий. Хотя каждая ситуация уникальна и требует особого подхода, некоторые идеи и теории могут использоваться в качестве общих инструментов для решения различных задач, которые ставит перед человеком жизнь. Но необходимым условием при этом является хорошо развитое логическое мышление. Особенно важен его критический настрой, отношение к любым априорным теориям и идеям до их экспериментальной проверки лишь как к рабочим гипотезам. И только если достигнуто успешное решение проблемной ситуации, то сформулированная гипотеза или теория может считаться истинной. Формирование мышления такого типа, в основе которого лежит личный опыт, и должно составлять главную цель воспитания и обучения; на ее достижение следует направлять всю деятельность школы.

Педагогические взгляды Дьюи базировались не только на философских постулатах. В его книгах "Школа и общество" (1899), "Школа и ребенок" (1902), "Школа будущего" (1915), "Демократия и образование" (1916) и последующих трудах определенным образом ассимилированы некоторые важные положения выдающихся педагогов прошлого — Руссо, Фребеля, Песталотци, а также выводы и заключения, вытекающие из обстоятельного анализа практики американской школы, ее сильных и слабых сторон. Дьюи имел некоторый собственный опыт работы в средней школе, а затем, будучи заведующим кафедрой философии и педагогики Чикагского университета, основал экспериментальную школу-лабораторию для практической проверки своих идей.

Все это позволило Дьюи создать развернутую и по-своему последовательную педагогическую концепцию, претендующую на то, чтобы дать ответы на те актуальные вопросы, которые встали перед школой на рубеже XIX и XX вв. Идеи Дьюи оказали значительное влияние на многих педагогов зарубежных стран, а в США в 1920—30-е гг. они фактически являлись теоретической основой школьной политики и деятельности образовательных институтов.

Задачи обучения, воспитания и организации образования Дьюи всегда рассматривал сквозь призму социальных проблем с позиций либерала и демократа. Демократию он не сводил только к политическим свободам; она должна создавать возможность каждому члену общества проявлять инициативу в экономической и гражданской жизни, утверждать у человека чувство собственного достоинства. Вместе с тем демократически организованное общество накладывает на гражданина ответственность за свои действия, требует согласовывать их с интересами других, формирует механизм саморегуляции поведения. Формулируя такие признаки демократии, Дьюи признавал, что организация общественной жизни его страны еще далека от этого идеала.

С позиций буржуазного либерала Дьюи выступал решительным врагом тоталитаризма в любых его формах. Этой проблематике он стал уделять все большее внимание в 1930-е гг., когда тоталитарные режимы утвердились в ряде европейских государств.

Дьюи писал, что эти режимы пытаются контролировать все сферы жизни общества. Они препятствуют развитию объективной научной мысли, претендуют на то, чтобы наука строго следовала их предписаниям: "В нацистской Германии издаются указы, определяющие, как антропология должна решать вопросы, касающиеся расы, а Москва определяет, каким курсом нужно следовать в генетике и утверждает, что менделизм ложен с научной точки зрения. Обе страны смотрят косо на теорию относительности, хотя по разным причинам" [2. С. 151].

Такие режимы, отмечал американский ученый, навязываются народам не только грубой силой, но и демагогической пропагандой, особенно идущей через прессу. Из этого следует, что в странах, где господствуют подобные режимы, распространение элементарной грамотности — не только благо. Оно может стать и эффективным оружием в руках диктаторов, способствовать усилению их влияния на массы, поскольку многие люди слепо верят любому печатному слову и органически склонны к конформизму. Дьюи приводил пример Германии: "Ее школьное обучение было настолько хорошо поставлено, что страна имела самый низкий процент неграмотности в мире. Эрудиция ее ученых, научные исследования ее университетов были известны всему цивилизованному миру. И несмотря на это, именно школы Германии ста-

ли благодатной почвой для тоталитарной пропаганды, а ее высшие учебные заведения оказались центрами реакции в Веймарской республике" [Там же. С. 59].

Безусловный интерес представляет отношение Дьюи к нашей стране. В историческом очерке о развитии сравнительной педагогики (гл. I) освещалось отношение советской педагогики к Дьюи, говорилось о его приезде в Советский Союз в 1928 г. Он был не первым западным педагогом, посетившим нашу страну, но его приезд имел особое значение. И дело не только во всемирной известности маститого американского ученого. Ведь в то время США не имели дипломатических отношений с СССР, антисоветские настроения были там широко распространены, и поездку Дьюи можно рассматривать как определенный вызов наиболее консервативным американским политикам. Он не ограничил свой интерес только рамками педагогики, а пытался понять и оценить общественные процессы, развивавшиеся в нашей стране. То, что там происходит, писал Дьюи, является самым важным социальным экспериментом, проводившимся когда-либо на земном шаре. Он, однако, откровенно добавлял, что по мотивам эгоистического порядка предпочитает, чтобы этот интереснейший эксперимент проводился в России, а не в его собственной стране.

Не скрывая своего несогласия с рядом аспектов советской политической системы, Дьюи тем не менее призывал американские правящие круги развивать многосторонние контакты с СССР. "Абсурдно думать, — писал он в 1928 г., — что шестая часть мира может быть изолирована и постоянно находиться в карантине. Последствия этого абсурда более трагичны, чем смешны... Таким путем мы увеличиваем разрушительные силы русской революции и ослабляем ее конструктивные аспекты. Политическое признание Советского Союза Соединенными Штатами сильно помогло бы обеим странам, стало бы важным предварительным шагом в интересах всего мира" [3].

При этом Дьюи старался не касаться конкретных вопросов политики Советского Союза. Однако через несколько лет случилось так, что он оказался определенным образом причастным к одному из драматических аспектов политической жизни нашей страны.

В конце 1936—начале 1937 г. в Москве прошли два шумевших политических процесса. Судили виднейших в прошлом большевиков — Зиновьева, Каменева, Радека, Пятакова и других. Все они "сознались" в самых ужасных преступлениях, были осуждены как враги народа и расстреляны. Но главным обвиняемым — заочно — являлся находившийся в изгнании Троцкий. Обвинение утверждало, что именно он был организатором и руководителем этой преступной группы, гото-

вил военное поражение и расчленение Советского Союза, а его агентура вела вредительско-диверсионную и террористическую деятельность.

В ответ на это Троцкий призвал создать специальный международный трибунал из видных западных деятелей культуры для проведения "контрпроцесса", на котором была бы доказана ложность возведенных на него обвинений.

Но откликнулись очень немногие. Сталинская система дезинформации обнаруживала свою эффективность не только в нашей стране, но и за рубежом. Некоторые видные представители левой западной интеллигенции (Т. Драйзер, Л. Фейхтвангер, А. Барбюс и др.) поверили в справедливость жестоких приговоров, вынесенных на московских процессах, или, во всяком случае, не выступили против них. Все же в марте 1937 г. комиссия для проведения "контрпроцесса" была создана. Ее председателем согласился стать Дьюи.

Такой его шаг был полной неожиданностью даже для близких ему людей. До этого Дьюи считался другом Советского Союза; теперь участие в этой комиссии лишало его ряда прежних связей. Надо сказать, что в идеологическом и политическом плане как Сталин, так и Троцкий были ему одинаково чужды. Но Дьюи считал своим долгом выступать в защиту тех, кто, по его мнению, несправедливо преследуется. В течение многих недель он изучал официальные отчеты о московских процессах, сочинения Троцкого, его переписку, массу других документов и в результате признал Троцкого невиновным в инкриминировавшихся ему преступлениях.

Разумеется, это решение не имело никакой юридической силы, но отныне Дьюи критиковался в нашей литературе не только по "педагогической линии" и именовался не иначе как "антисоветчик" и "пособник империализма". Тем не менее и после этого Дьюи продолжал сохранять по отношению к Советскому Союзу объективный и взвешенный подход. Он констатировал значительный прогресс в развитии материального производства, ликвидацию массовой неграмотности, определенный подъем культурного уровня населения, считал это огромным достижением, но в то же время резко критиковал сложившийся тоталитарный режим. "Диктатура пролетариата, — писал он в конце 1930-х гг., — превратилась сначала в диктатуру партии над пролетариатом, а затем в диктатуру небольшой кучки бюрократов над партией; стремясь сохранить свою власть, они усвоили все репрессивные методы царизма, значительно усовершенствовав при этом технические приемы их проведения" [2. С. 85]. Дьюи также отмечал, что руководство страны фактически отказалось от прежних демократических лозунгов, и теперь на первый план выступает "византийское низкопоклонство перед Вождем" [Там же]. Немногие из западных интеллектуалов проявляли в то

время такую осведомленность и проникательность при рассмотрении эволюции советской политической системы.

Характеризуя тоталитарные режимы, Дьюи подчеркивал, что они везде имеют поддержку своих убежденных сторонников, для которых свобода оказывается слишком обременительной и они готовы добровольно отказаться от нее. Ни одно государство, в том числе и США, не застраховано от такой опасности: "Серьезная угроза нашей демократии — не в существовании иностранных тоталитарных государств. Угроза эта в наших собственных взглядах и наших собственных установлениях. Поле битвы, следовательно, в нас самих" [Там же].

Главным инструментом, с помощью которого можно предотвратить эту опасность и достичь подлинной демократии, Дьюи считал школу. "Единственным фундаментальным инструментом, творящим лучшее общество, является общественная школьная система", — писал он. "Реконструктивистские" социальные функции школы — один из главных тезисов дьюизма. Но для того, чтобы выполнить эту великую миссию, сама школа должна быть радикально преобразована. И прежде всего следует устранить ее дуализм, не допускать существования разных школ для детей из разных социальных слоев. В сущности он призывал к тому, чтобы школа на уровне обязательного обучения не делила бы жестко детей на разные учебные потоки. И в том, что такая школа стала создаваться в США значительно раньше, чем в Западной Европе, определенную роль сыграло влияние Дьюи. Но он не ограничивался только задачами структурной перестройки, а ставил вопрос о коренном изменении деятельности школы. «Школы сообщают главным образом готовую информацию, не развивают критическое мышление, а используемые методы обучения притупляют врожденную любознательность детей... — писал Дьюи. — Пока не найдено правильное решение вопроса "чему и как учить?", образовательная деятельность школ будет представлять угрозу для демократии» [Там же. С. 89].

Выступая против канонов традиционной педагогики, Дьюи постоянно подчеркивал, что главным условием успешной деятельности школы должно стать признание приоритета интересов, потребностей и способностей ребенка. Важнейшую функцию учителя он видел в том, чтобы стимулировать разнообразными путями самостоятельность учащихся, пробуждать и развивать их любознательность, стремление к самостоятельному творчеству. Эти установки сближали его с европейскими сторонниками "нового воспитания", речь о которых пойдет ниже. Что же касается самой школы, то она должна быть "обществом в миниатюре" и в специфических формах воспроизводить общественные процессы, способствуя таким образом социализации детей и молодежи, их активному приспособлению к жизни, формированию гражданского самосознания.

Не отрицая роли природных способностей и более того — подчеркивая большое значение тех данных, "с которыми каждый человек появляется на свет", Дьюи, однако, не считал эти данные статичными, неизменными. Воспитание должно не только основываться на природных способностях, но и всячески развивать их, способствовать достижению ребенком все более высокого уровня мышления и деятельности [4. С. 226].

Важнейшее условие реализации этих целей — активизация учебного процесса. При этом наибольшее внимание Дьюи уделял периоду начального обучения, утверждая, что именно тогда интенсивно формируются базовые учебные навыки, закладываются основы будущей успешной учебы, а затем и трудовой деятельности, наконец, именно в раннем школьном возрасте в зависимости от содержания и методов обучения расцветают или, напротив, угасают творческие силы ребенка.

В разработанной Дьюи модели учебного процесса в начальной школе одно из главных положений — "обучение посредством делания". Стремление к самостоятельной деятельности — сильный инстинкт, который следует не игнорировать, а, напротив, целенаправленно использовать. Нельзя допустить, чтобы дети основную часть учебного времени только слушали учителя: "класс-аудитория" должен быть превращен в "класс-лабораторию" (см. [5]). Поэтому большое место в ходе учебного процесса следует отвести выполнению детьми проектов, т.е. постепенно усложняющихся практических заданий, при работе над которыми возникают различные ситуации и трудности. Они преодолеваются с помощью знаний и навыков, нужных для достижения именно данной практической цели. Это создает в школе атмосферу увлеченности учением, доставляет детям радость самостоятельного творчества, поисков и открытий.

Выполнение проектов тесно связано с реализацией задач трудового обучения, занимающего в концепции Дьюи одно из центральных мест.

Идеи трудового обучения выдвигались еще великими педагогами прошлых эпох — Коменским и Руссо, Песталоцци и Ушинским. Но, развивая эти идеи, Дьюи исходил из новых социально-экономических и технологических реалий XX в. и делал акцент на потребностях крупного машинного производства и индустриализированного сельского хозяйства, т.е. на органической связи трудового обучения с реальной жизненной практикой. Что же касается непосредственно школьного труда, то здесь предусматривались изготовление учебных пособий, работа на пришкольной ферме и т.п. Эти задания дети должны были выполнять начиная с создания плана работы до его воплощения в жизнь.

Вместе с тем Дьюи считал необходимым систематически включать в учебный процесс игровую деятельность. Именно в игре, полагал он, у

ребенка впервые формируется потребность взаимодействовать с миром, со сверстниками; игра — эффективное средство развития интеллектуальных, моральных и волевых качеств формирующейся личности.

Большой вклад внес Дьюи в разработку принципов и методов проблемного обучения, которое, по его утверждению, имеет неоспоримые преимущества по сравнению с объяснительно-иллюстративным. Созданные в ходе учебного процесса проблемные ситуации могут обнаружить недостаточность ранее усвоенных учащимися знаний, что побуждает их к соответствующим поискам, способствует формированию познавательной самостоятельности, развитию критического мышления и творческих способностей [6].

В 1960—70-е гг. педагогическая концепция Дьюи подверглась резкой критике прежде всего в самой Америке. Утверждалось, что реализация его идей привела к снижению теоретического уровня школьного образования и к росту фактической неуспеваемости значительного числа американских школьников. Сам термин "прогрессивизм" (синоним дьюистской педагогической системы) стал чуть ли не бранным словом. Абстрагируясь от излишних резкостей, следует признать, что эти обвинения имели под собой определенные основания.

Дьюи убедительно обосновал как психолог и педагог необходимость постоянно учитывать органические потребности и непосредственные интересы детей при определении содержания, форм и методов обучения, и в этом — его несомненная заслуга. Но объективные закономерности возникновения интересов и социально-психологические факторы, влияющие на их формирование, не получили в концепции Дьюи должного освещения, так же как и сложнейшая проблема соотношения между учетом интересов детей и необходимостью усвоения определенного круга знаний основ наук. Отсюда и внутреннее противоречие дидактической системы Дьюи: предлагаемые им методы обучения имели целью способствовать интеллектуальному развитию учащихся, формированию навыков самостоятельного мышления, критическому отношению к априорным идеям, тогда как ограниченность теоретического компонента содержания образования и упор на "чистую практику" фактически затрудняли реализацию этих задач.

Тем не менее на примере прагматизма хорошо видно, что кризис той или иной философско-педагогической концепции не означает, что она обязательно полностью сходит с исторической сцены. После шквала критики 1950—60-х гг. интерес к творчеству Дьюи начал возрождаться. В 1970-е гг. влиятельные американские педагоги констатировали, что школа "возвращается к идеям прагматизма и пытается извлечь из них практическую пользу" [7. Р. 11]. И такая тенденция продолжается (см. [8]). Поэтому можно утверждать, что педагогическое наследие Дьюи

представляет интерес не только для историка. Ряд его идей и рекомендаций, относящихся к коренным проблемам образования и воспитания (взаимосвязь школы и общества, пути развития познавательной самостоятельности учащихся, борьба против абсолютизации книжно-вербальных методов обучения, роль трудового обучения в процессе формирования личности подростка) вполне вписываются в контекст современного педагогического мировоззрения.

2. Психоаналитические концепции воспитания: Зигмунд Фрейд и Эрих Фромм

Вот уже целое столетие вокруг психоанализа ведется острейшая полемика. В ней участвуют и убежденные сторонники его теоретических посылок и практических рекомендаций, и осторожные скептики, и решительные противники. Но как бы ни относиться к психоанализу, нельзя не признать, что он — реально существующий феномен знания, прочно занявший видное место в ряду гуманитарных и естественнонаучных дисциплин. И педагогика тут не является исключением.

Основатель психоаналитического учения *Зигмунд Фрейд* (1856—1939) родился в Моравии, входившей тогда в состав Австро-Венгрии, в 1881 г. получил диплом врача, несколько лет работал в психиатрическом отделении Венской народной больницы, затем стал профессором Венского университета. После включения Австрии в состав нацистской Германии в 1938 г. он подвергся репрессиям; с большим трудом ему удалось уехать в Англию, где он вскоре и умер. Более 40 лет он посвятил разработке психоаналитического учения, классический вариант которого и сейчас называется фрейдизмом.

Учение Фрейда возникло как своеобразная реакция на традиционную психологию XIX в., делавшую главным объектом изучения не развитие человеческой психики во всей ее полноте и динамике, а отдельные "психические функции" (ощущение, внимание, память и т.п.). "Не знаем и не узнаем!" — это кредо агностицизма психологическая наука той эпохи распространяла на многие стороны душевной жизни человека. Но на рубеже XIX и XX вв. развернулся процесс коренной ломки ряда прежних фундаментальных понятий и концепций во многих областях науки, включая и психологию. Именно в этот период на научную арену вышел Зигмунд Фрейд. Ему никак нельзя было отказать в смелости: он решительно вторгся в те сферы психической деятельности, которые считались непознаваемыми или запретными для науки. Человеческие переживания, мотивы поведения, внутренние противоречия и конфликты личности — все нашло отражение в его учении. Эта попытка осветить наиболее затаенные и интимные процессы душевной жизни человека — важнейший источник огромной популярности

фрейдизма, явившегося бесспорно важным этапом в развитии научного знания.

Фрейд глубоко охарактеризовал причины эмоциональных конфликтов, дал новое объяснение некоторым существенным психопатологическим явлениям, сделал немало тонких наблюдений и интересных выводов, разработал оригинальную психоаналитическую методику выявления корней невроза, уделяя особое внимание периоду раннего детства.

В своей дальнейшей эволюции фрейдизм перешагнул границы медицины и психологии и стал оказывать осязаемое воздействие как на разные сферы научного и художественного творчества, так и на умонастроения значительной части западной общественности. Однако его претензии на роль всеобъемлющей социально-философской теории, дающей ключ к решению важнейших проблем личности и общества, оказались во многом необоснованными. Характерной чертой фрейдизма является своеобразное переплетение научных и мифологизированных элементов. В угоду своей теоретической концепции создатель психоанализа нередко тенденциозно истолковывал эмпирический материал, а провалы между фактами заполнял догадками и гипотезами, порой весьма остроумными, но произвольными. Стремясь определить движущие силы поведения человека, Фрейд искал их главным образом в "биологических глубинах" индивида, в инстинктах и подсознательных влечениях, игнорируя или во всяком случае недооценивая конкретные формы общественной жизни и социальные связи людей.

Определяющая роль бессознательного в становлении и развитии человека, во всей его деятельности, в его судьбе — таков краеугольный камень фрейдистской концепции личности. Психика человека сравнивается с айсбергом, погруженная в воду часть которого (т.е. 6/7 всей массы) соответствует бессознательному, а поднимающаяся над водой — сознательному. Область бессознательного — неизменна, консервативна, почти не зависит от социальных и исторических влияний, в ее основе лежат биологические инстинкты и прежде всего половой инстинкт — "эрос". Он является двигателем всех желаний индивида, определяет собой его мысли, чувства, поступки, заставляет человека руководствоваться в своем поведении прежде всего "принципом удовольствия". Большую роль играет также "танатос" — инстинкт смерти и разрушения. Биологические инстинкты определяют органическую порочность людей, их агрессивность, завистливость, тщеславие, жажду власти, садо-мазохистские комплексы. Интеллект же, разум, сознание — лишь тонкий слой над глубинами бессознательного, искусственная и непрочная надстройка над животной сущностью человека.

Большое место в трудах Фрейда и его последователей отводится проблемам психологии детства. Они подчеркивают, что встающие пе-

ред ребенком проблемы представляют для него первостепенную важность, даже если это касается игры. "Несправедливо думать, — писал Фрейд, — что ребенок смотрит на созданный им мир несерьезно, наоборот, он относится к игре очень серьезно, вносит в нее много одушевления" [9. С. 21]. По мнению фрейдистов, лучезарность, безмятежность, жизнерадостность, нравственная чистота — это лишь поверхностная сторона, внешняя оболочка детства. На деле же период детства сплошь наполнен острыми конфликтами, налагающими неизгладимую печать на всю последующую жизнь человека; именно в раннем детстве закладываются основы будущих столкновений и коллизий между индивидом и его окружением.

Подобные утверждения можно рассматривать в известной мере как противопоставление сусально-идиллическим описаниям детства, игнорирующим реальные сложности и противоречия в развитии детской психики. Но фрейдисты сводят эти противоречия преимущественно к сексуальным переживаниям, к подавленным эротическим влечениям, которые проявляются у ребенка чуть ли не с рождения. Нервозность, резкость, грубость многих детей объясняется в значительной мере тем, что половой инстинкт у ребенка обнаруживается гораздо раньше, чем формируется тот физиологический аппарат, посредством которого сексуальные желания могут быть реально удовлетворены. И тогда инстинкт находит выход в антисоциальных действиях. Конкретные проявления полового влечения у детей играют огромную роль в формировании личности; даже классификацию человеческих характеров Фрейд намечал в соответствии с различными фазами инфантильной сексуальности.

Согласно Фрейду, основные черты личности формируются в раннем детстве. Затем психика ребенка "затвердевает", теряет пластичность и становится менее способной к сколько-нибудь значительным изменениям. От того, как сложатся психические особенности ребенка, зависит его дальнейшая судьба; раннее детство фактически определяет весь будущий жизненный путь человека. Выявляя источники детских неврозов, Фрейд вслед за описанием различных конфликтных ситуаций из жизни детей, предупреждает: "Не следует преуменьшать знание таких эпизодов детской жизни... Подобные проступки связаны с самыми сильными побуждениями души и указывают на предрасположение к тому, чтобы в дальнейшем жизнь сложилась так или иначе" [10. С. 203]. Современные последователи Фрейда также утверждают, что основные черты личности складываются в раннем детстве, а все последующее развитие человека — это лишь "разыгрывание сложившихся в детстве ситуаций с некоторым добавлением жизненного опыта".

Отсюда и роковое влияние детских психических травм на всю последующую жизнь. Ребенок, претерпевший в детстве оскорбления,

жестокость, пренебрежение, не испытывавший эмоционального родительского тепла, вырастает мнительным, ранимым, недоверчивым, а порой и жестоким; таким образом он подсознательно как бы мстит окружающим за свои прошлые унижения. Определенная ответственность ложится и на традиционную педагогику; жесткая дисциплина, авторитарная власть учителя вызывают у учащихся резкий протест, усиливают органические агрессивные и деструктивные импульсы.

В связи с этим перед теорией и практикой воспитания встают трудные вопросы. Что считать насилием и жестокостью по отношению к ребенку? Могут ли взрослые, испытавшие в детстве насилие, воспитывать детей иначе? С другой стороны, в какой мере сам педагог повинен в возникновении конфликтной ситуации, спровоцировавшей агрессивное поведение ребенка? Фрейдисты исходят из того, что поскольку антисоциальные поступки детей главным образом биологически детерминированы, то вряд ли их следует рассматривать в категориях "вины" и "моральной ответственности". Ослабить природную агрессивность ребенка можно прежде всего проявляя к нему крайнюю терпимость; трудного ребенка можно "обезоружить" снисходительностью и отказом от каких бы то ни было наказаний. Современные педагоги психоаналитического направления подробно аргументируют этот тезис, посвящают соответствующей проблематике специальные монографии (см. [11]). Подобные установки внешне привлекательны, они как бы противостоят авторитарному воспитанию с его культом страха и наказаний. Пока, однако, весь международный педагогический опыт свидетельствует, что разумно применяемые наказания не могут быть полностью исключены из арсенала воспитательных средств.

Поскольку эгоистические и аморальные мотивы поведения ребенка идут из глубины бессознательного, из "трюма души", то преодолеть их насильственными мерами практически невозможно. Но их можно "обмануть" и направить в альтруистическое русло. Во фрейдистской терминологии этот процесс был назван *сублимацией*; под ней понимается перенос разрушительной психической энергии, возникшей на почве инфантильной сексуальности, на какую-либо сознательную социально полезную деятельность, что способствует приспособлению ребенка к жизни в обществе. Подобная сублимация и должна являться основным содержанием процесса воспитания. Проблема сублимации заслуживает большого внимания. Известно, что период полового созревания характеризуется серьезными изменениями в психике и поведении подростка. Происходящий в это время значительный подъем психической активности часто сопровождается резким повышением возбудимости нервной системы, что находит свое выражение в неуравновешенности, немотивированной раздражительности, а порой и в бурных истерических

реакциях. Поэтому сублимировать эту психическую активность, обогатив таким образом арсенал воспитательных средств, — важная задача педагога. Современные теории воспитания не могут игнорировать эту проблематику.

Согласно фрейдизму, эффективность процесса сублимации неразрывно связана с психоанализом. «Путем обычного воспитания, — писал известный американский психолог Е. Хилгард, излагая взгляды ортодоксальных фрейдистов, — нельзя добиться существенных изменений в структуре личности. Такое изменение требует специального воспитания, которое дает "глубинная терапия", т.е. психоанализ» [12. Р. 321]. Только он способен помочь людям научиться в какой-то мере влиять на иррациональную сферу психики, а это в конечном счете составляет главную задачу воспитания. Путем психоанализа можно вскрыть "глубинные явления" психики ребенка и связанные с ними внутренние конфликты, помочь ему установить душевное равновесие.

Все то, что глубоко спрятано в бессознательном и находит некоторое проявление в сновидениях, грезах наяву, оговорках, описках, а также в невротических реакциях, психоаналитик пытается сделать объектом научного исследования и педагогического анализа. На психоаналитических сеансах ребенок должен поведать о самом сокровенном, интимном, рассказать о своих страхах и фобиях; в свою очередь, психоаналитику следует направлять внимание детей прежде всего к тем областям, где, по его мнению, наличествуют патологические явления. Фрейд не раз говорил, что психоаналитик в какой-то мере подобен археологу: производя "раскопку души", снимая слой за слоем, проникая в самые глубины бессознательного, он стремится вскрыть основания характера и поступков и на этой основе помочь человеку (взрослому или ребенку) осознать свои глубинные влечения, страхи, болезненные фантазии, помочь ему сознательно регулировать свои поступки.

В таком контексте ставился вопрос о связи между педагогикой и невропатологией. Фрейд полагал, что между ними нет жесткой границы, как и между нормой и патологией в человеческой психике. Закономерности, установленные в результате изучения невротиков, важны для понимания сознания и поведения здоровых людей. Поэтому психоаналитическим процедурам могут подвергаться не только дети с более или менее выраженными психическими отклонениями, но и нормальные дети. В то же время и роль воспитателя должна быть в чем-то сходной с ролью психоаналитика.

Фрейдисты аргументируют этот тезис следующим образом. Сознание детей обладает механизмом идентификации: ребенок постоянно подражает окружающим и частично отождествляет себя с ними. Это касается и учителя, которого дети всегда рассматривают в качестве мо-

дели, положительной или отрицательной. Чтобы служить образцом для детей, необходимо завоевать их доверие и уважение. Но как этого добиться? Хорошее знание преподавателем своего предмета и умение интересно преподнести учебный материал ■ — это еще далеко не все. Главное — понять своих учеников, мотивы их поступков, интересы и стремления. Такое понимание возможно только при учете некоторых основополагающих тезисов психоанализа. Следовательно, утверждают фрейдисты, психоанализ не должен ограничиваться лишь клиническими рамками; он может сыграть роль "позитивной воспитательной системы" и в этом качестве найти применение в массовой школе.

Фрейд постоянно искал "выходы" психоанализа в сферу воспитания. Реализации этой задачи способствовали труды ряда педагогов — приверженцев психоаналитического учения и особенно — научная и практическая деятельность его дочери Анны Фрейд (1895—1982). Оставаясь правоверной последовательницей теории своего отца, она в своих оригинальных исследованиях, опираясь на собственную психоаналитическую практику, вскрыла специфику детского психоанализа как особого метода диагностики и терапии, отличного от своего "взрослого" аналога. Показательны в этом смысле сами названия некоторых ее книг: "Введение в технику детского психоанализа" (1927), "Введение в психоанализ для педагогов" (1930).

В 1920-е гг. психоанализ стал оказывать заметное влияние на развитие педагогической мысли. Наиболее выразительно эта тенденция выявилась в те годы в Германии и Австрии, где группа влиятельных педагогов пыталась определить конкретные пути внедрения психоанализа в педагогическую теорию и практику. С приходом к власти фашизма в Германии психоанализ был объявлен "антиарийским" учением и запрещен. Главной ареной дальнейшей разработки проблем психоанализа стали США, куда эмигрировали многие психоаналитики.

В нашей стране в 1920-х—начале 1930-х гг. психоаналитическое учение пользовалось значительным влиянием в научно-педагогических кругах. В 1921 г. были основаны Русское психоаналитическое общество и Психоаналитический институт, при котором работал экспериментальный детский сад, использовавший в воспитании прикладные аспекты психоанализа. Выходили переводы книг Фрейда и его последователей, а также оригинальные работы российских психоаналитиков, стремившихся использовать в педагогике положения о неосознаваемых формах психической деятельности.

В 1925 г. в предисловии к русскому переводу одной из книг Фрейда молодые в ту пору ученые, ставшие впоследствии крупными отечественными психологами, Л.С. Выготский и А.Р. Лурия писали: "Вовсе не нужно быть согласным с каждым из многочисленных утверждений

Фрейда, вовсе не нужно разделять все его гипотезы, важно лишь суметь за частными построениями вскрыть одну общую тенденцию и суметь использовать ее для целей материалистического объяснения мира" [13. С. 16]. Еще показательнее позиция Н.К.Крупской. В одном из своих выступлений она говорила: "...По-моему, очень большое значение имеет выяснение соотношения между подсознательными импульсами и сознательными. Эта сторона дела очень интересна у Фрейда. Если мы у идеалиста Гегеля берем очень многое, то, может быть, и у чуждого материализму Фрейда все же отдельные интересные мысли надо взять и переработать их с нашей материалистической точки зрения. Вопрос о переводе подсознательных импульсов поведения человека в сознательные очень важен с педагогической точки зрения" [14. С. 4].

Но затем в течение ряда десятилетий психоанализ находился под строжайшим запретом, а сами термины "психоанализ" и "фрейдизм" употреблялись только в контексте резкой идеологической критики. С конца 1980-х гг. ситуация коренным образом изменилась. Интерес к психоанализу лавинообразно растет. Происходит как бы "второе пришествие" фрейдизма в его классическом виде. В разных российских издательствах публикуются книги самого Фрейда и его последователей. Все прежние запреты сняты. Более того, в июле 1996 г. подписан беспрецедентный Указ Президента России "О возрождении и развитии философского, клинического и прикладного психоанализа". Можно, конечно, сомневаться в целесообразности решать вопросы развития того или иного научного направления подобным административным путем, указом Президента. Несомненно, однако, что это свидетельствует о росте влияния психоанализа в разных сферах науки и общественной практики.

Психоанализ бесспорно имеет педагогические аспекты, из чего отнюдь не следует, что каждый учитель должен овладеть практикой психоаналитических процедур. Это потребовало бы длительной специальной подготовки. Но стремление психоанализа проникнуть в глубины души ребенка, понять его сложные проблемы, вскрыть причины его привязанностей и антипатий, страхов, фобий, неврастенических срывов — все это представляет несомненный интерес для вдумчивого педагога.

Время подтвердило непреходящий вклад Фрейда в исследование человеческой психики; вместе с тем все явственнее обнаруживались ошибочность и односторонность ряда его основополагающих идей. Это обусловило появление неофрейдизма, приверженцы которого, не отказываясь от ряда тезисов ортодоксального фрейдизма, ставят своей задачей модернизировать его и привести в соответствие с новым данными естественных и социальных наук, в том числе и с теми, которые имеют отношение к педагогической проблематике.

Крупнейший представитель неофрейдизма — *Эрих Фромм*, занимающий видное место среди социальных мыслителей ушедшего столетия.

Он родился в 1900 г. во Франкфурте-на-Майне (Германия), после окончания Гейдельбергского университета и получения специальной подготовки в Берлинском институте психологии был практикующим психоаналитиком, затем перешел на научную работу во Франкфуртский институт социальных исследований. В 1933 г. эмигрировал в США, преподавал в престижных американских университетах, поэтому в справочной литературе его иногда называют немецко-американским ученым. Последние десять лет жизни провел в Швейцарии, где и умер в 1980 г.

В нашей стране до недавнего времени труды Фромма были известны только небольшому числу специалистов. Но в последние годы произошел "прорыв"; многие произведения Фромма появились у нас на русском языке: "Бегство от свободы" (М., 1990), "Иметь или быть" (М., 1990), два объемистых сборника работ Фромма под названием "Душа человека" (М., 1992) и "Психоанализ и этика" (М., 1993) и, наконец, крупнейшее исследование "Анатомия человеческой деструктивности" (М., 1994). Ни одно из них не посвящено специально вопросам воспитания и образования. Тем не менее рассмотрение его творчества в контексте развития мировой педагогической мысли представляется вполне обоснованным. В центре научных интересов Фромма всегда находилась "проблема человека" — выявление закономерностей и факторов формирования личности, мотивации поведения людей, борение в человеке добра и зла, свободы и самоограничения, альтруизма и эгоизма, любви и агрессивности.

Фромм считал главной задачей человечества создание нового общества, основанного на принципах гуманизма и подлинной свободы. Невозможно создать такое общество только путем революционных преобразований политической системы и социально-экономических отношений. Трагедия всех великих революций, полагал Фромм, состояла в том, что совершавшие их люди, сформированные в условиях деспотизма, не представляли себе подлинной свободы, да в сущности и не нуждались в ней. Поэтому разрушение ранее существовавшего порядка и свержение вчера еще непререкаемых авторитетов вызывало у массы людей чувство растерянности и страха. В результате на место прежних идолов ставились новые и одна форма угнетения сменялась другой. Следовательно, для подлинно прогрессивной трансформации общественных отношений необходимо прежде всего гуманизировать внутренний мир человека, наполнить новым содержанием его идеалы, стремления, представления о добре и зле. Речь шла, таким образом, о перевоспитании всех землян, о глобальной "педагогической терапии".

Научная деятельность Фромма длилась более полувека. Естественно, что его взгляды не оставались все это время абсолютно неизменными.

Первоначально он был правоверным последователем идей Зигмунда Фрейда. Фромм всегда высоко оценивал вклад Фрейда в изучение человеческой психики и признавал первостепенную важность главной задачи основателя психоанализа — перевести бессознательные влечения и импульсы человека в сферу сознания, помочь индивиду понять, какие из этих влечений можно удовлетворить, а какие следует подавить или сублимировать.

Но уже в 1940-е гг. для Фромма становилось очевидным, что ряд положений ортодоксального фрейдизма противоречат результатам новейших научных исследований в области социологии, антропологии, психологии. Да и сама социально-политическая реальность давала все новые доказательства того, что детерминанты мышления и поведения людей не могут быть объяснены только тезисами классического психоанализа. В отличие от Фрейда человек у Фромма не обособленный вне-социальный индивид; он включен в реальный общественно-исторический процесс.

Ставя под сомнение ряд постулатов фрейдизма, Фромм выдвигает следующие аргументы.

В о - п е р в ы х , он показывает несостоятельность попыток рассматривать поведение человека с позиций безбрежного биологического детерминизма и подчеркивает, что, хотя по своим физиологическим функциям человек принадлежит к миру животных, он отличается от них наличием самосознания и его поступки нельзя объяснять лишь филогенетически запрограммированными инстинктами. Но, утратив способность действовать под влиянием инстинктов, человек, чтобы выжить, нуждается в определенной системе ориентации, которая формируется в значительной мере совокупностью воспитательных воздействий.

В о - в т о р ы х , Фромм возражает против тезиса об изначальной порочности человеческой природы. При этом он отнюдь не идеализирует человека, считает, что в его природу заложены как конструктивные, так и деструктивные потенции. Человек может показывать высокие образцы альтруизма, его идеалами могут быть свобода, стремление к истине, бескорыстная любовь к другим людям. В то же время он несет ответственность за войны, насилие, за грозящую экологическую катастрофу. Следовательно, нет однозначного ответа на вопрос — является ли человек добрым или злым существом. Фромм утверждал, что лишь в исключительных случаях человек рождается святым или преступником. Большинство людей предрасположены и к добру, и к злу, хотя соответствующее влияние этих наклонностей у разных людей различно. Многого зависит от того, как сложится система внутренней ориентации че-

ловека, а это в значительной мере определяется социальными влияниями, структурой и ценностями общества, в котором он формируется.

В - т р е т ь и х , Фромм не согласен с абсолютизацией роли раннего детства в становлении личности. Он ставит под сомнение тезис ортодоксального фрейдизма об определяющем влиянии на всю последующую жизнь человека психологических травм, полученных в раннем детстве. Фромм не отрицает, что личность можно до конца понять лишь в свете всего ее предыдущего развития, включая и период раннего детства, когда быстро формируются психические свойства индивида, тенденции развития характера. Но из этого не следует, что психика детей старшего возраста и взрослых людей нединамична и наглухо закрыта для внешних воздействий. "Есть множество примеров того, — пишет Фромм, — что коренные изменения окружающей среды ведут к существенным изменениям в поведении человека: негативные силы перестают получать поддержку, а позитивные — поддерживаются и поощряются" [15. С. 113].

Один из ведущих тезисов Фромма — необходимость радикального обновления всей системы воспитания. Большое значение он придавал методам воспитания, рассматривал их как средства, с помощью которых социальные требования преобразуются в личные качества людей; поэтому изучение воспитательных методов — важная составная часть комплексного анализа любого общества. В данном вопросе также обнаруживается значительное различие взглядов Фрейда и Фромма. Согласно Фрейду, становление психического облика ребенка происходит под воздействием прежде всего внутрисемейных отношений, которые как бы противостоят влиянию общественных структур. Фромм расставляет акценты принципиально иначе: "Родители — за редкими исключениями — не только принимают шаблоны воспитания, принятые в их обществе, но и собственной личностью представляют социальный характер своего общества или класса. Они передают ребенку то, что можно назвать психологической атмосферой, духом общества... Таким образом, семью можно считать психологическим агентом общества" [16. С. 201].

В то же время, характеризуя процесс формирования личности, Фромм предупреждал против абсолютизации социальных влияний, указывал на опасность недооценки индивидуальных психологических особенностей человека. Эти предостережения сохраняют свою актуальность. Воспитатель всегда должен иметь в виду, что далеко не всё в мышлении и поведении человека можно объяснить действием только социальных факторов. Индивидуальный выбор отнюдь не всегда социально детерминирован. К тому же определенную роль играют подсознательные мотивы, а также такие побуждения, которым подчас трудно дать рациональное объяснение.

Критикуя существующие системы воспитания, Фромм с большой тревогой указывал на то, что в учебных заведениях господствует сухая рассудочность, а эмоциональная сфера, столь важная для полноценного развития личности, фактически подавляется. Этим наносится большой ущерб и интеллектуальному развитию. К этой проблеме он обращался неоднократно, отмечая необходимость всячески способствовать развитию эмоциональной сферы индивида: "Преобладание рассудочного, манипулятивного мышления неразрывно связано с атрофией эмоциональной жизни. А поскольку эмоции не культивировались, считались ненужными и рассматривались скорее как помеха для оптимального функционирования, они остались неразвитыми и так и не смогли превзойти уровня эмоционального развития ребенка" [15. С. 156].

Не без влияния идей Фромма тезис о первостепенном значении эмоционального воспитания получил на Западе большое распространение. Гуманистически ориентированные педагоги, психологи и культурологи признают, что исключительное внимание только к развитию интеллекта не делает ребенка ни лучше, ни счастливее, а, напротив, часто обедняет личность, тогда как развитые эмоции способствуют гуманному импульсам и помогают избрать этически верное решение в сложной жизненной ситуации. Показательна в этом смысле позиция известного американского культуролога Т. Розака. В своей книге "Личность — планета" он писал, что взрослые озабочены лишь интеллектуальным развитием своих детей, усвоением ими определенного круга знаний, но игнорируют задачи эмоционального воспитания. Критика американской школы, замечает Розак, сводится главным образом к тому, что Джонни не умеет бегло читать и грамотно писать. Разумеется, это плохо, но почему мы не думаем о нравственно-эмоциональной сфере? Почему нас не волнует, что ребенок находится в постоянном нервном напряжении, не умеет расслабляться, преодолевать агрессивность и зависть, выражать доверие и нежность? (см. [17]).

Развитие эмоциональной сферы стимулируется эстетическим воспитанием. Но и последнее должно, полагал Фромм, непременно иметь гуманистическую направленность, поскольку самые высокие эстетические идеалы в отрыве от нравственности не создают надежной системы ориентации в выборе между добром и злом. В этом Фромм совершенно прав. Жизнь дает немало примеров того, что развитый эстетический вкус не является гарантией высокоморального поведения. Недавняя история показала, что человек, лишенный нравственных императивов, может получать эстетическое наслаждение от музыки Баха или Моцарта и в то же время хладнокровно обречь сотни тысяч людей на смерть в газовых камерах.

Противовес агрессивным садистским импульсам и хладнокровной, жестокости Фромм усматривает в любви. В отличие от Фрейда, видевшего в любви главным образом сублимацию полового инстинкта, Фромм не ограничивает любовь сферой сексуальных отношений, а рассматривает ее в самом широком аспекте, включающем взаимоотношения родителей и детей, учителей и учеников, врачей и пациентов, короче, весь спектр межличностных коммуникаций. Способность бескорыстно любить — ценнейший дар, один из самых ярких показателей, характеризующих подлинного гуманиста. Поэтому важная задача воспитания — формировать такие качества личности, которые в своей совокупности делают человека способным на альтруистическую любовь. Но современное общество и его воспитательные институты фактически даже не ставят перед собой такую цель.

Главный огонь критики Фромм направляет на авторитарное воспитание, которое, как он неоднократно заявлял, оказывает крайне отрицательное воздействие на формирование личности, способствует возникновению и развитию психической патологии, духа деструктивности™ и агрессии.

Подлинной целью воспитания, писал Фромм, должно являться развитие внутренней независимости ребенка и его неповторимой индивидуальности. Люди рождаются равными, но разными. Принцип равенства не предполагает одинаковости. Поэтому столь важна организация строго индивидуализированного обучения и воспитания, учитывающая неповторимые особенности, уникальные черты каждого индивида. "Уважение к уникальности, культивирование уникальности каждого человека — это ценнейшее достижение человеческой культуры. И именно этому достижению сегодня грозит опасность" [16. С. 220].

Фромм писал эти строки в 1941 г. Главную опасность он видел тогда в том воспитании молодежи, которое проводилось в фашистской Германии и имело целью реализовать принцип псевдоколлективизма по известной гитлеровской формуле "ты — ничто, твой народ — все". Но Фромм раньше многих своих современников понял, что тоталитарный режим — не единственная угроза формированию свободной личности. Опасность утратить индивидуальность подстерегает человека и в условиях политической демократии. Современное индустриальное общество делает все более редким тип одухотворенного, оригинально мыслящего человека, притупляет критическое мышление, инициативу и чувство ответственности, порождает "людей-роботов", ведет к интеллектуальной и эмоциональной стандартизации, а страх перед одиночеством способствует развитию конформизма, подлаживанию под общепринятые шаблоны мышления и поведения. Поэтому главная задача

воспитания и образования — формировать у молодого человека гуманистическое мышление и адекватное представление о своем окружении, о себе, о своем жизненном предназначении.

Важнейшее место во фроммовской концепции личности занимает вопрос о потребностях человека и о том, в какой мере возможно влиять на их формирование и на способы их удовлетворения. Педагогический аспект этой проблемы очевиден.

По Фромму, сущность человека выражается в его фундаментальных потребностях. Они носят преимущественно антропологический характер, иначе говоря, присущи всему роду человеческому. В наше время, когда такое большое значение придается общечеловеческим ценностям и интересам, выходящим за национальные и классовые рамки, актуальность рассмотрения комплекса этих вопросов не вызывает сомнения.

Фромм предлагает свою классификацию человеческих потребностей. Обозначим некоторые из них.

Первостепенное значение он придает *потребности в общении, в межличностных связях*. "Человек не может жить без какого-то сотрудничества с другими. Даже у Робинзона был свой Пятница, без которого он, наверно, не только в конце концов сошел бы с ума, но и умер". Необходимость в общении, в сотрудничестве, в помощи особенно ощутима в раннем детстве. "Оказаться в одиночестве — это серьезнейшая угроза самому существованию ребенка" [16. С. 27].

Потребность в системе жизненной ориентации трансформируется, по мнению Фромма, в *религиозную потребность*. Фромм трактует религию не в традиционном смысле. Под религией он имеет в виду любую систему взглядов, которая служит индивиду руководством в жизнедеятельности и объектом поклонения. Поэтому всякое общество религиозно по своей сути, а сама религия неустранима из человеческой жизни. Но кризис современной цивилизации ведет к тому, что религиозная потребность не находит адекватного удовлетворения; в результате извращается и выбор объектов поклонения.

Очень важна *потребность в творчестве*. Непреодолимое стремление к активной деятельности органически присуще человеку с самого раннего возраста. Что же касается школьников, то при правильной организации учебного процесса они обнаруживают огромную активность, инициативу, стремление к познанию мира и к самопознанию.

Удовлетворение этих потребностей может осуществляться противоположными способами, которые либо способствуют, либо препятствуют позитивному развитию личности. И тут важную роль Фромм отво-

дит воспитанию. В идеале оно должно стимулировать развитие, расцвет потенциальных позитивных способностей и потребностей. Задача состоит в том, чтобы позитивные потребности стали органическим компонентом интеллектуальной и эмоциональной сфер личности. На деле, однако, воспитание, отражающее кризис современного общества, нередко деформирует органические потребности, придает им искаженную, уродливую форму.

Человек нуждается в той или иной системе ориентации, для чего ему нужен некий признанный образец. Но это чревато созданием кумиров. Закономерная потребность в ориентации деформируется в стремление массы людей иметь вождя, который принимал бы за них решения, освобождая их от ответственности. История двадцатого столетия дала немало примеров добровольного отречения от свободы и фанатической преданности недостойным вождям.

Если органически присущее человеку влечение к творчеству не получает реального выхода, то возникает тяга к разрушению, формируется деструктивный, агрессивный тип личности. Глубокие исследования Фромма, посвященные анализу агрессивного начала в человеке, с привлечением данных психоанализа, нейрофизиологии, этологии приобрели особый интерес в наше время, когда насилие и агрессивность все явственнее проявляются на самых разных уровнях — не только между государствами, между людьми разных национальностей и разных религий, но и в контексте межличностных отношений. Этот анализ крайне важен для педагогов; он позволяет лучше понять причины сегодняшнего "взрыва" преступности, жестокости, вандализма, охватившего определенную часть молодежи.

В своих последних работах Фромм высказывал глубокую озабоченность обострением экологических проблем и подчеркивал, что человек вместо того, чтобы находиться в гармонии с природой, частью которой он и сам является, стал бездумно покорять ее, не осознавая, что природные ресурсы не беспредельны и что природа отомстит человеку за его хищническое и грабительское отношение к ней. Такое отношение, во многом тоже связанное с ростом материальных потребностей, деформирует и самого человека.

Работы Фромма были непосредственно адресованы западной общественности. Однако объективно они имеют более широкое значение, поскольку отражают в известной мере требования общечеловеческой морали и указывают на некоторые тревожные симптомы в сознании и поведении современной молодежи, носящие поистине глобальный характер. Поэтому представляется целесообразным вдумчивое осмысление ряда идей Фромма российскими педагогами.

3. "Новое воспитание": Селестен Френе и Роже Галь

"Новое воспитание" — широкое и очень пестрое течение в русле реформаторской педагогики. Получившее наибольшее распространение в первой половине XX в., оно до сих пор не сошло с мировой педагогической арены.

В его рамках всегда находились столь различные по идейно-теоретическим установкам концепции, что объединение их под одним названием нередко казалось условным и искусственным. К тому же в одних странах, в частности в Англии, принципы и методы "нового воспитания" до недавнего времени применялись преимущественно в привилегированных школах-интернатах. Во Франции же, напротив, сторонники "нового воспитания" действуют главным образом в массовых начальных и неполных средних школах. Неудивительно поэтому, что как интерпретация принципов "нового воспитания", так и те практические выводы, которые из них делаются, далеко не идентичны в этих странах. Однако всех сторонников "нового воспитания" объединяло по крайней мере одно — решительное неприятие и резкая критика "традиционной" педагогики. Выдвигаемые против нее обвинения суммарно сводились к следующим:

непонимание значения детства как самого яркого и исключительно важного для развития личности периода жизни, оценка его лишь как подготовительного этапа к будущей "настоящей" жизни взрослого;

игнорирование своеобразия и самобытности детской психики, подавление органических творческих импульсов ребенка;

стандартизированно-догматическая концепция образования и культуры, шаблонные методы обучения и воспитания, авторитарная роль учителя.

Сторонники "нового воспитания" всегда исходили из убеждения, что их теория произвела "коперниковский переворот" в педагогике, впервые практически определив и доказав, что подлинным центром, вокруг которого должна вращаться вся система воспитания и обучения, является ребенок; в соответствии с этим и следует строить весь учебно-воспитательный процесс.

В последние десятилетия среди крупных западных стран наиболее прочные позиции "нового воспитания" сохраняются во Франции, где самыми влиятельными представителями этого педагогического течения можно считать С. Френе и Р. Галья.

Селестен Френе (1896—1966) родился в крестьянской семье. Окончив срок обязательного обучения, он поступил в нормальную школу — педагогическое училище интернатного типа, готовившее учителей системы начального образования. Поскольку учащиеся нормальных школ

находились на полном государственном обеспечении, то для ребенка из малоимущей семьи обучение в такой школе было в то время одной из немногих возможностей получить "интеллигентскую" профессию.

Закончить нормальную школу Френе не пришлось. Грянула Первая мировая война, восемнадцатилетнего юношу призвали в армию, в 1915 г. под Верденом он был тяжело ранен, долго находился на излечении и только в 1920 г. началась педагогическая деятельность Френе в маленькой деревенской школе.

Столкнувшись с консервативной практикой французской школы, ее схоластическими методами, отрывом обучения и воспитания от реальных запросов жизни, молодой учитель увлекся идеями "нового воспитания". Вскоре его педагогические эксперименты получили известность. В 1930-е гг. Френе стал основателем и лидером "Международной федерации сторонников новой школы" и ее французской секции. Он основал несколько педагогических журналов и был их бессменным руководителем. До последних дней жизни он лично руководил работой созданной им экспериментальной начальной школы.

Педагогическая концепция Френе являлась по своему содержанию открытым и резким противопоставлением "традиционной" педагогике; ее бескомпромиссная критика проходит красной нитью через все его работы. Официозная французская педагогика, заявлял Френе, совершенно не соответствует эпохе атомной энергии, межпланетных путешествий и автоматизации производства, а массовая школа, построенная на принципах, противоречащих природе ребенка, не готовит учащихся к жизни, не учитывает ни запросов современности, ни потребностей будущего.

Френе призывал своих сторонников решительно вскрывать перед общественностью пороки такой школы: «Как ни парадоксально, но это факт, что большинство учителей используют пособия, которые давно уже следовало сдать в музей древности, дают уроки, после которых детям многое остается непонятным, заставляют зубрить целыми днями, применяют наказания, переносящие нас на 80 лет назад, ставят в угол, сохраняют "кондуит" и даже "ослиный колпак". А мы умалчиваем обо всем этом. Будем ли мы по-прежнему хранить это молчание сообщников, безусловно вредное для школы, или скажем, наконец, правду и доведем ее до сведения родителей, которые кровно заинтересованы в том, чтобы обучение и воспитание их детей проводилось наиболее эффективными методами?» [18. Р. 2].

Какую же альтернативу педагогическому консерватизму предлагал Френе?

Центральный тезис его концепции сводится к тому, что для воплощения в жизнь прогрессивной педагогической теории недостаточно

изменить организационные формы учебного процесса и методы учебной работы; необходимо создать и широко использовать "новые материальные средства обучения и воспитания".

Среди этих средств на первом месте стоит школьная типография. Именно с нее начал Френе свои эксперименты и долгое время типографская машина являлась неременной принадлежностью каждой школы, работающей по его методам. Для Френе и его сторонников школьная типография неотделима от так называемых свободных текстов. Это небольшие сочинения, в которых дети рассказывают о своих семьях, друзьях, о планах на будущее, описывают впечатления, полученные в ходе экскурсий и прогулок. Учитель отбирает лучшие из "свободных текстов", дети обсуждают их, вносят коррективы и дополнения, а затем печатают. Эти материалы в дальнейшем играют роль учебных пособий.

Школьная типография и "свободные тексты" являются, по мысли Френе, наиболее ярким символом новой школы, практическим воплощением идей об активизации учебно-воспитательного процесса и о постоянном изучении личности ребенка, его стремлений и интересов. И в этом смысле "свободный текст" — не только учебное упражнение по родному языку, а прежде всего важный социально-психологический тест, с помощью которого можно лучше понять взаимоотношения ребенка и окружающей его социальной среды (см. [19. Р. 32]).

Френе — принципиальный противник систематического использования учебников, особенно в начальной школе. По его мнению, учебники исключают возможность индивидуализированного обучения, подавляют органические интересы ребенка, навязывают непосильную для него логику взрослого, прививают слепую веру в печатное слово.

Но чем заменить учебник? Ведь было очевидно, что все обучение нельзя строить на одних "свободных текстах" и на рассказах учителя; ученик должен иметь в своем распоряжении материал, с помощью которого он мог бы систематически приобретать новые знания. Этой цели должны отвечать особые карточки, каждая из которых содержит какую-то часть учебного материала по тому или иному предмету либо конкретное задание: текст для грамматического упражнения, арифметическую задачу, вопросы по истории, географии и т.п. Нумерованные карточки систематизируются по предметам или по комплексным темам и располагаются в специальных картотеках. Каждый учащийся составляет для себя с помощью учителя определенный набор карточек для занятий.

Высказывались опасения, что использование "свободных текстов" и учебных карточек в качестве основного учебного материала нарушает принцип систематичности знаний, ведет к их отрывочности и фрагмен-

тарности. Такие опасения нельзя считать абсолютно беспочвенными. Но неоспоримо, что оригинальные учебные пособия, созданные Френе, дают возможность каждому ребенку изучать программный материал в индивидуальном темпе и ритме, уделяя большее внимание тем вопросам, которые его особенно интересуют. Положительные черты такой системы особенно очевидны в условиях одноклассной школы: старшеклассники получают индивидуальные задания, а учитель может уделять большее внимание малышам и отстающим.

Система Френе предусматривает четкое планирование учебного процесса. Учитель составляет месячный план работы для каждого класса. В нем содержится перечень тем по учебным предметам, подлежащим изучению согласно государственным программам для начальных школ. В соответствии с этим каждый учащийся составляет с помощью учителя индивидуальный недельный план, в котором отражаются все основные виды его работы. Составлению индивидуальных планов Френе придавал огромное значение, считая, что при такой системе каждый учащийся ясно понимает стоящие перед ним конкретные задачи, учится самостоятельно распоряжаться своим временем; у него повышается чувство личной ответственности.

Оценки успеваемости вообще не выставляются. Френе называл систему оценок одной из самых отрицательных сторон практики традиционной школы. По его мнению, оценки не только не служат надежным критерием интеллектуальных потенций ребенка, но и не отражают сколько-нибудь адекватно подлинного качества знаний. Оценки выставляются учителем бесконтрольно, поэтому трудно избежать случайностей, ошибок, а порой и пристрастного отношения, произвола.

Френе считал, что поскольку в традиционной школе оценка является главным показателем успехов учеников, то это толкает их к обману, к показным усилиям, вызывает нездоровое соперничество, развивает тщеславие, стимулирует крайне индивидуалистические тенденции. "Каждый за себя", "стремиться быть первым" — такими установками вплоть до недавнего времени была пронизана жизнь французских школьников. Действовала система так называемой *классификации*, т.е. устанавливалось порядковое место ученика в соответствии с его учебными успехами. "Первый", "третий", "седьмой" — подобные своеобразные "звания" присваивались каждому учащемуся.

Френе считал такую систему глубоко порочной. Он отмечал, что ребенок действительно любит состязаться со сверстниками, что вполне закономерно в спорте или играх. Но когда это переносится на учебу, создается совершенно неприемлемая нравственная атмосфера: одаренные или очень работоспособные дети "пыжятся" от успехов, большинство же детей систематически испытывают горечь неудач, а это нере-

ко наносит тяжелые душевные травмы, развивает комплекс неполноценности. Но подлинная задача школы — культивировать успехи, удаchi, которые необходимы для самоутверждения личности. Поэтому мы стремимся, говорил Френе, как можно чаще подчеркивать успехи каждого из наших учеников: у одного — в чтении или счете, у другого — в рисовании или музыке, у третьего — в гимнастике или ручном труде, у четвертого — в организаторской деятельности (см. [20]).

Уделяя первостепенное внимание проблемам нравственного и гражданского воспитания, Френе заявлял, что именно в этой области назрела необходимость наиболее глубоких и серьезных перемен.

Во французской литературе того периода содержатся многочисленные суждения на то, что во многих случаях ни семья, ни школа не оказывают определяющего нравственного влияния на детей. "Наставления родителей и жалкие уроки морали входят в одно ухо и выходят из другого, — отмечал видный педагог А. Ложье. — Ребенок увлечен тем, что он видит в кино и на экране телевизора: убийства и насилие, победы гангстеров над блюстителями порядка, женщин легкого поведения и ночные клубы" [21. Р. 55—56].

По мнению Френе, неэффективность воспитательных воздействий семьи и школы на детей и подростков связана с глубоко ошибочными исходными установками традиционной педагогики. Долгое время считали, писал он, что продолжительное школьное образование, усвоение ребенком значительного круга знаний само по себе ведет к повышению уровня нравственности и гражданского самосознания. Но события Второй мировой войны, ужасы концлагерей, изощренные пытки, усиливающаяся угроза атомной катастрофы — все это показывает, что между образованностью и нравственным прогрессом нет прямой связи.

Френе указывал на большую опасность, которую представляет авторитарная педагогика, требующая слепого подчинения детей учителю. При "дрессировке на послушание" ученик привыкает исполнять распоряжения, но теряет способность критически мыслить; "после страшного опыта фашизма такая система воспитания не должна иметь защитников".

Крайне резкие возражения вызывает у Френе так называемый словесный метод нравственного воспитания: «Совершенно бесполезно и даже вредно без конца твердить детям традиционные наставления: будь вежливым и послушным, великодушным и услужливым, хорошо относись к своим товарищам, уважай учителя... Мораль в известном смысле напоминает грамматику. Мы можем превосходно знать правила, но не уметь применять их в текущей жизни. Более того, формальное усвоение нравственных правил даже опасно, ибо создает впечатление, что отныне уже не нужно никакого особого усилия, чтобы руководствоваться

ими в своем поведении. Подлинно нравственному поведению может научить только "сама жизнь", т.е. конкретный опыт ребенка» [22. Р. 10—11].

Не все эти утверждения Френе можно безоговорочно принять. Представляется несколько упрощенной и односторонней его трактовка исключительно сложных проблем взаимоотношений между сознанием и опытом ребенка, между знанием этических правил и их применением в жизни. Он справедливо критиковал систему нравственного воспитания, сводившуюся в основном к постоянному повторению учителем избитых прописных истин морального катехизиса. Но ведь к тому, что Френе пренебрежительно называл "словесным воспитанием", относятся и рассказы учителя о примерах героизма, великодушия, бескорыстной дружбы, и знакомство с положительными литературными героями — все это обладает большой силой воздействия на детей и безусловно способствует нравственному воспитанию. Содержание так называемого словесного воспитания всегда отражает совокупность этических норм, характерных для данного общества, но в определенной степени имеющих и общечеловеческое значение. Вряд ли можно полагать, что нравственные представления и черты гражданского самосознания могут сложиться у ребенка лишь на основе его личного опыта в условиях некой "школьной робинзонады".

Несомненно, однако, позитивный характер основополагающего тезиса Френе, согласно которому необходимо так строить деятельность школы, чтобы всей ее организацией ученики воспитывались в духе взаимопомощи, взаимоуважения, ответственности, личного достоинства. Значительный вклад в реализацию этих целей вносят, по мнению Френе, предлагаемые им методы обучения и специфическая организация учебного процесса. Но этим он не ограничивался. Исключительно важные воспитательные функции возлагались на самоуправление учащихся.

В школе, работающей по методам Френе, создается так называемый *школьный кооператив*, членами которого являются все учащиеся. Во главе кооператива стоит совет, куда входят несколько учеников и учитель. Под контролем совета находятся хозяйственная деятельность школы и работа по самообслуживанию. Наконец, совет является дисциплинарной инстанцией, рассматривает случаи нарушения порядка в школе, решает вопрос о поощрениях и наказаниях.

В совете кооператива обеспечивается полная свобода слова, решения принимаются путем голосования. Правда, учитель имеет право "вето", но рекомендуется, чтобы он пользовался им как можно реже. Состав совета ежегодно обновляется. Френе указывал на недопустимость такой организации школьного самоуправления, когда одни учащиеся

привыкают всегда видеть себя руководителями, а другие смиряются с ролью простых исполнителей.

Школьное самоуправление играет в системе Френе очень большую роль. Оно социализирует детей, готовит их к будущей самостоятельной жизни. Не следует, однако, подчеркивал Френе, чтобы кооператив в точности подражал учреждениям взрослых, занимался бы "обезьянничанием". Деятельность школьного самоуправления должна соответствовать особенностям детской психологии, отвечать органическим интересам учащихся.

Такова разработанная Френе идеальная схема организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе. Разумеется, рекомендации Френе не всегда полностью реализуются его последователями, но они служат для них своеобразным эталоном, образцом для подражания.

Определить сколько-нибудь точное число последователей Френе нелегко, но, по имеющимся подсчетам, в 1990-е гг. более 10 тыс. французских учителей применяли полностью или частично его методы. Другого такого массового "неформального" и вместе с тем персонифицированного педагогического течения сегодня нет не только во Франции, но, пожалуй, нигде в мире. В этом смысле "френизм" — поистине уникальное явление.

В ежегодных конгрессах созданной Френе "Федерации сторонников новой школы" принимают участие до тысячи делегатов, среди которых есть и учителя из других стран. Продолжается выпуск основанных Френе педагогических журналов. И каждый номер журнала непременно открывается выдержкой из какого-либо произведения Френе. Регулярно издается серия методических пособий под общим названием: "Педагогика Френе. Документация для учителя". Постоянно переиздаются книги и брошюры самого Френе.

Система Френе пользуется значительной известностью во многих странах. В последнее время она стала привлекать внимание и российских педагогов. Несколько московских школ установили переписку с французской федерацией френистов. Проводятся совместные конференции российских и французских учителей по изучению и использованию опыта педагогики Френе, ряд тезисов которой созвучен идеям наших педагогов-новаторов.

Имея в виду наиболее видных представителей "нового воспитания" во Франции 1950—60-х гг., мы вслед за Френе обращаемся к творчеству Р. Галья. Такое рядоположение может показаться на первый взгляд искусственным: уж очень разительно отличаются они друг от друга по происхождению, полученному образованию, служебной карьере, социальному статусу. Френе — сын крестьянина, окончивший лишь педагогическое училище; несмотря на большую известность он всю жизнь ос-

тавался учителем начальной школы. В отличие от него *Роже Галь* (1906—1966) — выходец из буржуазной семьи, окончил историко-филологический факультет Сорбонны, много лет преподавал в лицее, в 1944 г. стал педагогическим советником управления средних школ Министерства образования, принимал активное участие в деятельности Комиссии Ланжевено-Валлона, разрабатывавшей план широкой демократической реформы образования после освобождения страны от гитлеровской оккупации. В 1959 г. он занял должность руководителя отдела исследований Национального педагогического института — главного научно-педагогического центра Франции. Галь являлся председателем Международной ассоциации по распространению активных методов воспитания, членом руководящего бюро Института педагогики ЮНЕСКО в Гамбурге.

Занимая все эти высокие официальные должности, Р. Галь вместе с тем разделял многие идеи "нового воспитания". Он резко критиковал "традиционную" педагогику за игнорирование возрастных особенностей детской психики, считая это главной причиной неудовлетворительной работы школы и острых конфликтов между детьми и взрослыми. Галь рисует яркую символическую картину, лежащую в основе таких конфликтов: взрослый идет своим широким шагом и требует, чтобы ребенок следовал за ним, тот не успевает и отвечает отказом, который интерпретируется взрослыми как каприз... Составители учебных программ часто исходят из логики взрослого, а не ребенка; эта ошибка равносильна попытке накормить новорожденного младенца бифштексом под предлогом, что это самая питательная пища.

Идеалом Галья являлась школа, строящая свою работу в соответствии с общими установками "нового воспитания", включая и элементы педоцентрических идей: "Школа, где ребенок свободно открывает для себя мир, опираясь на заботливую помощь взрослых; школа, где взрослый больше не является хозяином, навязывающим детям свою волю, свои взгляды, свой темп работы, но где он старается разбудить и развить интересы ребенка таким образом, чтобы тот действовал, обеспечивая собственное развитие собственными усилиями и собственным путем..." В то же время Галь отмежевывался от тех крайностей "нового воспитания", которые он называл педагогическим анархизмом и, в частности, был далек от негативного отношения к классической педагогике, указывал на необходимость тщательного изучения и использования опыта прошлого. Историю педагогики и школы он связывал со всем комплексом общественной жизни в ту или иную эпоху, считал ее "существенной частью истории человечества, одним из самых глубоких аспектов развития цивилизации" [23. Р. 7].

Первостепенное значение Галь придавал проблемам индивидуализации учебного процесса и полагал, что практика работы школы в этой



области требует быстрых и радикальных перемен. "Даже в наиболее однородном классе, — писал он, — существуют очень большие различия между учащимися. И вот в такую разношерстную массу учитель как бы швыряет пригоршнями семена знаний, предоставляя каждому ученику ловить то, что он сможет. Преподавание ведется в расчете на среднего ученика, а это не удовлетворяет ни более способных, ни так называемых тугодумов, которые, возможно, добивались бы не меньших успехов, если бы двигались в темпе, лучше соразмерном с их силами. Такая работа вызывает у многих детей чувство собственного бессилия, а иногда и отвращение к учебе" [24. Р. 105—106].

Индивидуализация обучения, считал Галь, может дать плодотворные результаты только когда она сопровождается повышением непосредственного интереса детей к учебным занятиям. В противном случае они никогда не смогут должным образом мобилизовать свои силы на учебу, а индивидуализация обучения грозит превратиться в "индивидуальную дрессировку". "Традиционалистам" кажется, что при установке на интерес от учащихся не требуется волевых усилий, а следовательно, серьезно снижается воспитательное значение школьной учебы. Такое мнение Галь называл глубоко ошибочным: «Противопоставление интереса усилию фактически бессмысленно: ведь ребенку нравится именно трудность, но такая, которую он способен преодолеть... Поэтому "педагогика интереса" не есть "педагогика легкости"» [Там же].

Галь внес значительный вклад в теоретическое обоснование активных методов обучения. Вокруг самого этого термина издавна шла оживленная полемика. В англо-американской дидактике ему был близок термин *learning by doing* ("обучение посредством делания"). В концепции трудовой школы немецкого педагога Г. Кершенштейнера активные методы рассматривались главным образом как противопоставление вербальному характеру обучения. Такое понимание активных методов является, по мнению Галья, узким и неполным, ибо всякая материально-прикладная реализация, сопровождающая познавательные усилия, может способствовать овладению абстрактными понятиями. Активные методы не отдают предпочтения именно ручному труду. Ученик может быть активным или оставаться пассивным в чисто внутреннем, интеллектуальном смысле, какую бы школьную дисциплину он ни изучал.

Активный метод Галь противопоставлял рецепторному, когда ученик получает от преподавателя или из учебника готовые знания и решения, которые ему нужно лишь понять, затвердить и в точности воспроизвести в упражнениях. Такие знания, возникающие из повторения или из рецепторной ассимиляции готовых сведений, удерживаются в памяти крайне непрочно. Активные же методы дают ученику возмож-

ность самому участвовать в выработке знаний, которые он усвоит в соответствии с особенностями своего мышления и своего личного опыта. При этом важно, чтобы в ребенке пробуждался дух исследователя: "Речь идет не о том, чтобы заставить ребенка открывать буквально все заново, словно он какой-то гений, но, образно говоря, тщательно подготовить для него лестницу открытий и помочь ему взбираться с одной ступеньки на другую".

Важное место в трудах Галья занимали теоретические проблемы содержания школьного образования. Этим он отличался от большинства сторонников "нового воспитания", которые уделяли главное внимание не содержанию, а методам обучения. Содержание школьного образования, писал Галь, всегда отставало, порой на целые столетия, от развития науки, техники, искусства. Для того, чтобы в корне изменить подобное положение, необходимо включить в школьные программы материал, связанный с новейшими открытиями не только в науке, но и в технике и в производственных процессах. В прошлом считалось, что в средних школах обучение физическому труду и элементам материального производства бесполезно, а может быть, даже вредно для интеллектуального развития, что это лишь механическая муштра. Отвергая подобные утверждения, Галь отстаивал большое педагогическое значение технического обучения. "Сравнение результатов проделанной работы с первоначальным замыслом, воспитание таких качеств, как точность, ловкость, настойчивость, привычка работы в коллективе, сознание, что твоя работа полезна обществу — вот каким образом физический труд и техническое обучение способствуют развитию общей культуры человека". Не следует думать, что существуют некие привилегированные дисциплины, имеющие исключительную ценность для общекультурного и интеллектуального развития: "Можно изучать математику или латынь подобно роботу, имея целью лишь сдачу экзаменов... Техническое образование также может давать лишь механически усвоенные знания, но оно может и преобразить ум человека, развить его интеллект, подвести к пониманию философии и искусства. Здесь речь идет о чисто педагогической проблеме" [24. Р. 30].

Исключительное внимание Галь уделял проблемам учебной ориентации. По его утверждению, рационально организованная ориентация — ключ к демократизации школы и повышению эффективности ее деятельности. "Но это должна быть не преждевременная прагматическая ориентация, подавляющая внутреннюю свободу личности, индифферентная к общекультурному и гуманистическому образованию, превращающая ребенка в будущее функциональное орудие... в машину, главная ценность которой состоит в том, чтобы быть рентабельной для производства". В понимании Галья ориентация должна быть организо-

вана так, чтобы стать средством развития своеобразия интеллектуальной и эмоциональной сферы ребенка, всех его внутренних духовных сил (с*. [25. Р. 81]).

Во Франции идеи "нового воспитания" имели наибольшее влияние в системе начального образования. Пример Френе тут достаточно показателен. Галь был первым крупным французским педагогом, пытавшимся распространить эти идеи на среднюю школу. Будучи одним из главных организаторов экспериментальных "новых классов" в системе среднего образования Франции, Галь стремился воплотить в их деятельности отдельные тезисы нового воспитания, существенно отличающиеся от прежних установок официальной педагогики. При этом были достигнуты некоторые успехи, значение которых не ограничилось национальными рамками, а приобрело определенный международный резонанс. .

4. Религиозная педагогика: Жак Маритен

В ряду современных педагогических теорий свое место занимают религиозные концепции воспитания и образования. Они соответствуют канонам каждой из мировых религий — христианства, ислама, иудаизма, буддизма. Определенные отличия наблюдаются и в разных ветвях каждой из этих религий.

Большинство населения западного мира исповедуют христианство в форме либо католицизма, либо протестантизма. Самую влиятельную религиозную педагогическую концепцию создал католицизм. Ее теоретико-методологической основой служит неотомизм — модернизированное учение средневекового богослова Фомы Аквинского, получившее в конце XIX в. статус официальной философской доктрины Ватикана. Современные неотомисты проявляют огромный интерес к проблемам воспитания и образования. Ими созданы крупные научно-педагогические центры, ориентированные на разработку педагогической проблематики. Некоторые педагогические тезисы неотомизма находят отражение и в светских концепциях воспитания и образования.

Виднейшим представителем неотомистской философии и педагогики в XX в. был *Жак Маритен* (1882—1972). Он окончил Сорбонну, преподавал в Парижском католическом институте, в Принстонском и Колумбийском университетах США, работал в Институте средних веков в Торонто (Канада), в 1945—1948 гг. был послом Франции в Ватикане. Его перу принадлежит большое число работ по богословию, философии, социологии, эстетике, педагогике.

Маритен возглавлял течение либерального томизма. Его выступления, призывавшие к установлению "справедливого социального порядка", осуждавшие фашизм и расизм, привели к тому, что он оказался в

не милости у Ватикана в 1930—40-е гг. Однако именно Маритеном был в какой-то мере предвосхищен тот "новый курс", который начал осуществляться Ватиканом со второй половины 1950-х гг. И не случайно, что именно Маритен в 1965 г. принял из рук папы Павла VI "Обращение Вселенского церковного собора к мыслителям и ученым".

В трудах Маритена педагогическая доктрина католицизма получила наиболее развернутое изложение и обоснование.

Важнейший исходный пункт педагогической концепции Маритена — догма о двойственной природе человека, что соответствует главному тезису христианской антропологии. Человек есть явление двойственное, выступающее как индивид и как личность. Как индивид он является материальным существом, тело его, возможно, произошло в результате исторической эволюции из животных форм; он подчинен законам природы, связан с определенной нацией, социальной средой, исторической эпохой. Но индивид — это лишь временная телесная оболочка. Другую сторону человека составляет личность. Она главное в человеке, ибо обладает бессмертной душой. Как личность человек возвышается над всем земным и "подчинен" только богу.

Из этой основополагающей посылки выводятся в конечном счете основные цели и принципы воспитания. Необходимо проявлять заботу об обеих сторонах человека, о его теле и душе, но так как главное — душа, то воспитание должно непременно строиться на приоритете духовного начала, т.е. на религиозной основе.

Придавая первостепенное значение целям воспитания, Маритен резко критиковал западные светские педагогические теории (особенно прагматизм) за недооценку цели и преувеличение роли средств воспитания. "Средства эти вовсе не плохи, — писал он, — напротив, они в общем лучше, чем средства старой педагогики; беда, однако, в том, что средства эти бывают настолько хороши, что мы теряем из виду цель. Поразительная слабость современного воспитания проистекает из постоянного улучшения средств и методов при неумении связать их с целью" [26. Р. 19]. Педагоги и психологи так часто подвергают ребенка тестовым испытаниям, наблюдениям, психологическим экспериментам, что в конце концов забывают, для чего они все это делают. Подобная тенденция, по мнению Маритена, наблюдается и в медицине: тщательно и всесторонне исследуя своего больного с помощью новейших приборов, врач порой упускает из виду, что его главная задача — лечение.

Маритен полагал, что светские теории имеют некоторые заслуги, ибо они внесли в школьное обучение элементы практики, приблизили школу к конкретной жизни и к интересам ребенка, связали педагогику с социальными проблемами. Но эти теории строятся на крайне шаткой философской основе и не содержат в себе "вдохновенной идеи", без ко-



торой самые важные практические знания не имеют для человека реальной ценности, "как самые красивые сочетания красок в темноте". Светская педагогика не может определить высшие цели воспитания, не в состоянии выдвинуть идеалы, которые могли бы быть привлекательными для молодежи. К чему стремиться? Какие жизненные цели преследовать? Кому подражать? По утверждению Маритена, на эти вопросы убедительные ответы можно дать только опираясь на принципы христианского вероучения. Вместе с тем на их основе мог бы быть создан "Кодекс социальной и политической морали", который охватывал бы все аспекты современных общественных отношений: права и обязанности граждан, отношения между личностью и обществом, народом и правительством, церковью и государством.

Первостепенной социальной и нравственной задачей семьи, школы, государства и церкви должно быть воспитание молодого поколения в духе гуманизма. Что означает этот термин в понимании Маритена? По его утверждению, все беды современного человечества связаны с губительным влиянием "антропоцентрического гуманизма", корни которого восходят к эпохе Возрождения. Руководствуясь его идеями, считая себя центром мироздания, человек уверовал в свое всемогущество. Но оказалось, что в ряде важнейших аспектов бытия он слаб и беспомощен, а беспредельно развиваемые им производительные силы несут угрозу и человеку, и самому существованию нашей цивилизации: "Мир, основанный на двух противных человеческой природе принципах — погоне за наживой и голой утилитарности — навязывает человеку прерывистое дыхание машин и лихорадочное движение материи. Система, обращающая людей только к земному, придает человеческой деятельности нечеловеческое содержание и дьявольское направление, ибо конечная цель этого бреда — помешать человеку вспоминать о Боге" [27. Р. 55—56]. Поэтому необходимо становление иного, не антропоцентрического, а интегрального гуманизма, который бы рассматривал человека не как самодовлеющую силу, а как существо, сотворенное Богом и нуждающееся в его постоянном руководстве.

Маритен утверждал, что современная цивилизация находится в глубоком кризисе, а тенденции дегуманизации приобретают все более угрожающий характер и оказывают растлевающее влияние на человека, особенно на молодежь. Социально-политические взгляды Маритена соответствовали теологически интерпретируемым принципам либерализма. Он резко осуждал тоталитарный режим, утвердившийся в 1930-х гг. в Германии. «Германский нацизм, — писал он, — является высшим выражением умственной и духовной извращенности... Систематическая жестокость по отношению к польскому, русскому и другим народам, неопикуемый ужас лагерей смерти, массовое уничтожение

Щ

миллионов евреев, умерщвление с научной целью "беспольных" стариков и больных в самой Германии, короче, согласие служить дьяволу во имя так называемого патриотизма и антикоммунизма — все это стало возможным потому, что значительная часть людей потеряла всякое чувство морали; глубокая духовная болезнь поразила широкие слои немецкого народа. Молодежь, которая десять лет воспитывалась Гитлером, оказалась интеллектуально отравленной» [26. Р. 127—128].

Неотомистский теоретик осуждал дискриминацию негров в США и другие формы расизма, выражал тревогу в связи с моральной деградацией части юношества во многих странах, ростом детской преступности, распространением пессимизма и нравственного нигилизма. И все это он объяснял прежде всего ослаблением религиозного влияния. Тут Маритен разделял общую позицию христианских теоретиков. "Утратив веру в Бога, — писал другой католический педагог Ж. Гюсдорф, — человек XX века, сам того не сознавая, нанес смертельный удар по основным гуманистическим ценностям и стал свидетелем разгула тоталитарных амбиций..." [28. Р. 543]. Религия этически необходима человечеству, ибо вне ее не существует морали, а нравственное воспитание может быть эффективным, только если оно строится на основе религиозной этики. Лишь при этом условии можно формировать у ребенка такие вечные добродетели, как бескорыстная любовь, великодушные, терпимость, способность к самопожертвованию. Поэтому важнейшая функция педагога-христианина — преодолеть формальное отношение своих воспитанников к религии, сделать глубокую религиозную веру их органической внутренней потребностью. Интенсифицировать религиозное воспитание следует не только в светских, но и в конфессиональных учебных заведениях. Не секрет, писал Маритен, что многие атеисты являлись выходцами из католических семинарий и иезуитских колледжей: "Религиозное воспитание порой давалось в этих учебных заведениях формально, без тесной увязки с интеллектуальными и духовными интересами учащихся. В результате у многих из них религия не западала глубоко в душу и скоро забывалась" [26].

Показательно, что Маритен отводил школе (особенно в тех странах, где она формально отделена от церкви) относительно ограниченную роль в воспитании и подчеркивал, что было бы большой ошибкой ограничить весь процесс формирования личности "микросмосом школы", рассматривая последнюю как завод, куда ребенок попадает в качестве сырья и откуда через определенное число лет выходит полностью сформированным. Воспитание человека продолжается всю жизнь, а наиболее сильными воспитывающими факторами должны стать церковные проповеди, религиозные праздники и обряды, культ святых и мучеников за веру.

15 Зак. 106



Большое место в педагогической концепции Маритена занимают проблемы содержания школьного образования и прежде всего — отношения между научными знаниями и религией. По его мнению, в нашу эпоху они принципиально изменились: в прошлом церковь оказывала сопротивление развитию многих отраслей научного знания, теперь же она сама заинтересована в развитии науки; в свою очередь, и современная наука освободилась от "юношеских увлечений", хорошо осознает границы своих возможностей и потому не враждует с религией. Многовековая борьба науки и религии вызывалась "историческими недоразумениями", ответственность за которые ложится на обе стороны. Под таким углом зрения другой известный неотомист Э. Жильсон рассматривал "дело" Галилея: великий ученый совершил "непозволительное вторжение" в область теологии, сделав из своих открытий вывод о ложности библейских текстов, но и теологи, судившие Галилея, были неправы, когда они, не ограничившись защитой священных книг, стали отрицать физический факт вращения Земли (см. [29. Р. 240]). Никакое научное открытие, утверждал Маритен, не может поколебать религиозной веры, поскольку они лежат в разных плоскостях и должны быть четко разграничены.

Наиболее консервативные клерикалы требовали строить весь учебно-воспитательный процесс целиком на "догмах священного писания. Вот как писал об этом американский педагог-католик У. Макгакен: "Религия должна пронизывать все образование в католических школах, от арифметики до зоологии... Конечно, не существуют католической химии; тем не менее на уроках химии, которая преподается в католической школе, налицо будет осознание наличия Бога и благоговение перед ним. Католический учитель никогда не позволит себе настолько увлечься своими пробирками, чтобы забыть о возвышенном" [30. Р. 279].

Маритен занимал значительно более гибкую позицию, придавал большое значение систематическому и обстоятельному изучению "светских" дисциплин. Он располагал их в определенном иерархическом порядке. Первое место отводилось гуманитарному циклу: родной и иностранный языки с элементами сравнительного языкознания, логика, история, литература, музыка. Затем шли естественнонаучные предметы — математика, физика, естествознание. Вышеперечисленные дисциплины Маритен считал основой общего образования. Кроме того, он выделял предметы, относящиеся к сфере "игры", — физкультуру, труд, домоводство. Этим занятиям он как убежденный традиционалист придавал второстепенное значение. "Школа попадает в смешное положение, — считал он, — если эти занятия расцениваются как учебная деятельность и ставятся на один уровень с дисциплинами, дающими подлинное знание".

Маритен выступал за обязательный, четко очерченный учебный план и отвергал педоцентристскую систему свободного выбора учащимися предметов в соответствии с их индивидуальными вкусами. Вместе с тем он решительно отвергал установки на раннюю профессиональную специализацию школьников: "Утилитарным аспектом образования, который позволит молодежи впоследствии получить работу и заработок, несомненно нельзя пренебрегать, ибо люди не созданы для аристократического безделья. Но эта практическая цель лучше всего достигается путем развития общих человеческих способностей".

Наряду со светскими учебными предметами Маритен предусматривал обязательное включение в учебные планы средних школ курсов теологии. Он объяснял это заботой об уровне общеобразовательной подготовки и убеждал, что теология имеет целью не только религиозное воспитание; она необходима для понимания кардинальных проблем истории и культуры, поскольку все современные политические конфликты и идейные споры в конечном счете уходят своими корнями в религиозную борьбу и теологические диспуты. Христианство составляет сущность духовной жизни для всех людей западной цивилизации, включая и тех, кто считает себя атеистами. Их атеизм — это лишь извращенная разновидность религиозной веры. Отсюда следует вывод: без изучения теологии нельзя глубоко уяснить смысл ни одной значительной научной теории или социальной концепции: "Политика и культура XVI—XVIII веков, реформация и контрреформация, внутреннее положение британского общества накануне английской революции, провозглашение Декларации прав человека и последующие события мировой истории имеют своей отправной точкой великие религиозные диспуты. Данте, Сервантес и Рабле, Шекспир, Руссо и Гете, Толстой, Достоевский и даже Карл Маркс могут быть правильно поняты только на основе глубокого знания теологии" [26. Р. 196].

Реализация этих принципов в школьном образовании, утверждал Маритен, в огромной степени зависит от учителя. В этом вопросе он особенно резко выступал против концепций "нового воспитания", отвергавших руководящую роль педагога. Подобные установки, писал он, "лишают ребенка руководства, отдающие его на волю стихийного проявления инстинктов и превращающие учителя в пассивного и нейтрального наблюдателя — это банкротство педагогики". Стремление "восстановить в правах" учителя после долголетнего засилья педоцентризма в ряде западных стран, особенно в США, безусловно заслуживает положительной оценки. Другой вопрос — какую позицию будет занимать "полноправный" учитель по таким спорным проблемам, как "наука и религия" или "церковь и школа".

Ватикан всегда отстаивал "верховные права" церкви в области воспитания подрастающего поколения. Эту общую позицию католическо-

го клира разделял и Маритен, пытаясь дать ей теоретическое обоснование. Современные государства, утверждал он, шатки и неустойчивы, их политические доктрины носят временный, преходящий характер, тогда как задачи воспитания должны определяться вечными и неизменными требованиями. И они могут реализоваться только с помощью церкви — такой же вечной социально-духовной структуры. Однако Маритен не поддерживал католических "фундаменталистов", требовавших полностью "денационализировать" образование, "отделить школу от государства", целиком передать ее в руки церкви. Его позиция была гораздо умереннее. Он признавал, что в отличие от Средневековья христианская идеология утратила в западных странах свое монопольное положение, усиливается философско-религиозный плюрализм, часть населения вообще не связана с какой бы то ни было религией. Все это следует принимать во внимание при организации национальной системы образования, где должны мирно сосуществовать конфессиональные и светские учебные заведения. Такие установки, воспринимавшиеся еще несколько десятков лет католическим епископатом как проявление крайней ереси, теперь находят все большее признание не только "рядовых" верующих, но и значительного числа церковных иерархов разных ветвей христианства.

Основные тезисы педагогической доктрины Маритена и сегодня оказывают существенное воздействие на деятельность сотен тысяч конфессиональных школ в разных странах мира. Более того, эти тезисы находят отклик и у многих педагогов, не связанных с религиозными кругами и работающих в светских школах. В обращении к непреходящим христианским заповедям они усматривают важный противовес лжи и лицемерию разнообразных политических пропагандистов, моральному нигилизму и эстетическому декадансу, оказывающим столь губительное влияние на формирование нравственных и гражданских качеств определенной части современной молодежи.

5. Эволюция технократической концепции образования: Жан Фурастье

Среди западных ученых, стремившихся охарактеризовать систему образования как ключевой общественный институт, видное место занимал известный французский социолог Жан Фурастье (1907—1990). Его перу принадлежит большое число работ, в которых состояние и перспективы развития экономики и социальных отношений рассматриваются в тесной связи с эволюцией образования.

Взгляды Фурастье на проблемы образования получили широкое распространение не только во Франции, но и в других западных странах, освещаются в университетских курсах, а отрывки из его книг

включаются в сборники по социологии образования, в хрестоматии и учебники. В течение многих лет Фурастье принимал непосредственное участие в разработке государственных планов развития образования во Франции, неоднократно выступал с докладами на национальных и международных педагогических конференциях и симпозиумах.

Первостепенное внимание Фурастье уделял проблеме "экономика и образование". Одним из первых западных социологов он попытался перевести на язык конкретных цифр и фактов объективные требования общественного производства эпохи научно-технической революции к системе образования и разработать методологию соответствующих расчетов. Под его руководством во французском Генеральном комиссариате планирования в начале 1960-х гг. был разработан прогноз квалификационной структуры трудящихся на последующие 15 лет с указанием образовательного уровня и срока учебы работников разной квалификации. С целью выявить нерешенные проблемы и таящиеся в будущем опасности были составлены два варианта прогноза: вариант желаемой, "идеальной" структуры и вариант реально предполагаемой структуры. Из их сравнения делался вывод о необходимости принять срочные меры по расширению и модернизации образования, в первую очередь профессионального. Впоследствии составление и сопоставление подобных прогнозов стало практиковаться во многих странах.

Задачи улучшения профессионально-квалификационной структуры занятого населения Фурастье рассматривал с технократических позиций. Уровень общего образования и профессиональной подготовки низовых работников производства нужно постепенно повышать, считал он, но в сущности не это имеет решающее значение. Ведущую роль играют специалисты высокой квалификации; лишь благодаря их деятельности труд рабочего приобретает ценность и делает национальное производство конкурентоспособным на мировом рынке. "Я не думаю, — писал Фурастье, — что французский чернорабочий существенно отличается от чернорабочего Северной Африки или Китая; существенно же различаются квалифицированные кадры, инженеры... Страна без нужного количества высококвалифицированных специалистов становится слаборазвитой" [31. Р. 1—2].

Фурастье заявлял, что это относится и к аппарату государственного управления. Государственным органам приходится теперь решать сложные вопросы развития новейших отраслей производства, финансирования дорогостоящих научных исследований и т.п., что требует компетентных специалистов. Поэтому ключевые государственные посты должны занимать люди с высоким образованием в области экономики, финансов, социальных отношений, а не профессиональные политики, среди которых немало "невежд, глупцов или маньяков" и им крайне опасно верить судьбы страны (см. [32. Р. 88]).

Вместе с тем Фурастье отмечал, что квалификационная структура рабочей силы в новейших отраслях производства приводит к резкой ломке прежних представлений о количественном соотношении между разными категориями работников. Нелегко представить себе армию, писал он, где офицеров больше, чем солдат. И хотя эта тенденция в целом является закономерной, ее развитие нередко приводит к ситуации, когда тяга молодежи к получению образования высокого уровня обгоняет реальный процесс интеллектуализации труда, а это в свою очередь вызывает серьезные диспропорции на рынке рабочей силы: "Сейчас легче заполнить вакансию служащего в министерстве, чем найти каменщика или шахтера". В данном случае Фурастье затронул реальные проблемы сложного и во многом противоречивого соотношения между объективными потребностями общественного производства в работниках разного уровня квалификации и субъективными стремлениями большого числа молодых людей. Но рассматривает он их с позиций экономического функционализма, преимущественно сквозь призму конъюнктурных нужд производства.

Фурастье заботили и другие аспекты развития образования.

Предсказывая, что в недалеком будущем во всех развитых странах среднее образование станет всеобщим, подобно тому, как в прошлом было введено всеобщее начальное образование, Фурастье выражал опасение, что это неизбежно приведет к снижению академического уровня школьного образования. Предмет его особого беспокойства — перспективы формирования интеллектуальной элиты в рамках школьной системы. В недалеком прошлом интеллектуально одаренные учащиеся, писал Фурастье, имея в виду Францию, концентрировались в немногочисленных школах, пользующихся наибольшим престижем, прежде всего в знаменитых парижских лицеях, где преподавали крупные ученые и педагоги. Но уже сейчас элита оказывается рассеянной среди массы посредственных учащихся, а в будущем положение окажется еще худшим: "Наиболее одаренные дети не будут иметь ни великолепных преподавателей, ни блестящих соучеников, столь необходимых для соревнования в учебе. Я опасаясь, как бы в результате таких изменений не пострадала элита, а вследствие этого и все средние люди" [33. Р. 117].

В таком контексте Фурастье обращается к проблеме "социальное и биологическое". Разумеется, маститый социолог не отрицал значения разнообразных социальных воздействий на учащихся, признавал определенную связь между социокультурным статусом семьи и учебными успехами ребенка, но определяющую роль отводил биологической детерминации, "генетической лотерее". Существует элемент, писал Фурастье, ограничивающий возможность непрерывного подъема образова-

тельного уровня масс — это биологически сложившиеся способности человеческого мозга: "Диапазон генетически детерминированных способностей разных людей очень велик, простирается от имбецила до Эйнштейна. Социальная среда определенным образом корректирует природные способности, но она одновременно еще больше расширяет этот диапазон" [34. Р. 66]. Даже самые благоприятные социальные условия (материальная обеспеченность и высокий культурный уровень семьи) не могут компенсировать "органическую неспособность к учебе". Фурастье рисовал мрачные перспективы на будущее. По его расчетам, на рубеже XX и XXI вв. до 10 % детей окажутся неспособными к усвоению даже базового образования, 20 % детей не получат к 18 годам свидетельства о полном среднем образовании и только 35 % молодых людей будут обладать способностями, позволяющими учиться в высшей школе.

На такие выводы ориентировались консервативно настроенные деятели просвещения ряда стран. Во Франции активным сторонником и пропагандистом подобных взглядов был, в частности, один из руководителей Министерства образования в 1960-х гг. Жан Капель. Он тоже считал, что лишь от 25 до 40 % детей обладают "концептуальным складом ума", дающим возможность успешно усвоить полный курс средней школы. Остальные же должны ориентироваться на направления учебы, носящие "по преимуществу конкретный характер". Поэтому полная средняя школа, во всяком случае во Франции, всегда должна оставаться элитарной и принимать никак не более половины всех детей.

Стремление все большего числа семей, в том числе относящихся и к "средним слоям", непременно определить своих детей в полную среднюю школу-лицей Капель решительно осуждал: "Все хотят, чтобы их дети любой ценой получили диплом бакалавра, этот волшебный ключ, открывающий путь к социальному продвижению. Неважно, что сын или дочь не проявляют склонности к общеобразовательным занятиям и абстрактному мышлению. Ведь сын соседа или брата стал бакалавром; значит, им должен стать и мой сын. Он будет сидеть в выпускном классе два или даже три года, он переменит лицей, ему найдут репетиторов, так будет продолжаться, если надо, до 21—22 лет, но он в конце концов станет бакалавром³, и это будет гарантией против последующей ориентации на те виды деятельности, которые не пользуются общественным престижем" [35. Р. 36—37].

Фурастье считал, что главная задача системы образования — обеспечить адаптацию подрастающего поколения к реальным условиям жизни общества, его социальным отношениям и нравственным стан-

³ Во Франции диплом бакалавра — это свидетельство об успешном окончании полной средней школы, дающее право поступления в университет.

дартам. Именно в таком контексте он рассматривал идеал личности, пути ее формирования и роль школы в этом процессе.

В работах 1940—50-х гг. ("Великая надежда XX века", "Революция на Западе" и др.) Фурастье утверждал, что складывающееся индустриальное общество требует формирования личности нового типа. Для этого необходимо прежде всего покончить с господством классической гуманитарной культуры. На ней лежит огромная ответственность за трагические события, обрушившиеся на Европу (приход к власти тоталитарных режимов, Вторая мировая война). Эта культура оттеснила на задний план научно-экспериментальное мышление, создала нереальную систему ценностей, распространяла мифы и иллюзии, а попытки их осуществления сопровождалась взрывами дикого насилия и варварства, которых не знали прошлые века. Поэтому личность нового типа должна быть в значительной мере освобождена от влияния прежней традиционной культуры. Такой тип уже сформировался в США, где культурно-исторические традиции были значительно менее сильны, чем в Европе. Фурастье признавал, что "среднему американцу" свойственны неразвитость в вопросах гуманитарной культуры, гипертрофированный практицизм, пренебрежение к духовным и эстетическим идеалам, складывавшимся в Европе на протяжении многих веков. Но зато он обладает иммунитетом по отношению к "мифологическим идеям" и способен быстро адаптироваться к изменяющимся условиям. Именно на формирование такого человека должны быть ориентированы все воспитательные воздействия в западноевропейских странах.

Фурастье не пугало, что в "потребительском обществе" интересы людей замыкаются прежде всего на вещах. Напротив, потребительское мышление, полагал он, в какой-то мере близко к научно-экспериментальному, поскольку в сфере его рассмотрения находятся не абстрактные построения, а то, что можно конкретно осязать и исчислить. К тому же потребительские амбиции заставляют людей стремиться к повышению своего социального статуса, профессионального уровня, а это стимулирует тягу способной молодежи к образованию. Надо признать, что в западноевропейской литературе трудно было найти более откровенную апологику американизированного "потребительского общества". Что же касается самой системы образования, то, по мнению Фурастье, она должна быть строго функциональной; ее основные задачи — обеспечивать нужды национального производства и способствовать личному успеху наиболее одаренных молодых людей. И в этом отношении США также имеют преимущество перед Францией, где, как писал он, идеалы Великой революции и лозунги свободы, равенства и братства привели к ослаблению личной инициативы.

Такие идеи проповедовал Фурастье в первые 10—15 послевоенных лет. Но к концу 1960-х гг., по мере углубления нравственного кризиса и роста бунтарских настроений среди большей части западной молодежи, его позиции стали существенно меняться; технократическая эйфория уступает место настроениям пессимизма и беспокойства. "Мы глубоко заблуждались,— писал Фурастье в 1970 г.,— полагая, что наука способна удовлетворить все нужды человека. Огромные успехи науки и техники оглушили человека, ослабили его чувственно-эмоциональную сферу, создали иллюзорное представление о всемогуществе человеческого разума, тогда как научное мышление не в состоянии вскрыть подлинную сущность человеческого бытия и в конечном счете обрекает огромное количество людей на отчаяние или на мятеж".

Большую долю ответственности за это Фурастье возлагал на школу. Прежде детей воспитывал священник, постоянно напоминавший им о необходимости соблюдения христианских заповедей... Но затем утвердилась светская школа; перед детьми оказался не воспитатель, а химик, биолог, математик, думающий лишь о преподавании своего предмета и игнорирующий главные задачи формирования личности. На воспитание молодежи, продолжал Фурастье, крайне отрицательно влияет духовный разброд западного общества, отсутствие там понятной и общепринятой моральной доктрины. «Нравственное воспитание в лицеях и университетах либо полностью отсутствует, либо учащихся "бомбардируют" калейдоскопической информацией о моральных концепциях Платона, Аристотеля, святого Фомы, Канта, Ницше, Маркса, Сартра и Камю... — писал он. — К этому вороху моральных сентенций добавляется еще предупреждение о том, что все моральные доктрины условны, произвольны и быстро устаревают... Таким образом, в нашем обществе либо вовсе отсутствует нравственное воспитание, либо проводится так, что только сеет беспорядок и скептицизм» [36. Р. 59—60].

В таких условиях, указывал Фурастье, важнейшей задачей следует считать коренное улучшение нравственного и гражданского воспитания в школе. И решить эту задачу возможно лишь при возрождении и укреплении у молодежи глубокой религиозной веры.

Пример Фурастье наглядно показывает, какие метаморфозы могут порой происходить с системой взглядов социолога и педагога, как убежденный технократ и "сциентист", усматривавший панацею от всех бед в распространении прагматического метода мышления и идеалов потребительского общества, затем порывает с такими идеями и видит спасение в обращении к вечным традициям христианской религии.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В какой мере философско-педагогические концепции влияют на реальный процесс развития образования?
2. Определите положительные и отрицательные стороны педагогической теории Дж. Дьюи.
3. Покажите сходство и различия концепций формирования личности З. Фрейда и Э. Фромма.
4. Продолжают ли оказывать идеи "нового воспитания" воздействие на современную педагогику и школьную практику?
5. Чем объясняется сохраняющееся влияние педагогических идей Ж. Маритена на организацию и содержание школьного образования во многих зарубежных странах?
6. Как трансформировалась технократическая концепция развития образования Ж. Фурастье?

Л и т е р а т у р а

1. *Smith J.* The Spirit of American Philosophy. N.Y., 1963.
2. *Дьюи Дж.* Свобода и культура / Пер. с англ. Лондон, 1968.
3. *Dewey J.* Impression of Soviet Russia and the Revolutionary World: Mexico—China—Turkey. N.Y., 1929.
4. *Дьюи Дж., Дьюи Э.* Школа будущего / Пер. с англ. М., 1922.
5. *Дьюи Дж.* Школа и общество / Пер. с англ. М., [б.г.].
6. *Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. М., 1915.
7. *Crary R., Petrone L.* Foundations of Education. N.Y., 1971.
8. *Goodlad I.* What Schools are For? Bloomington, 1994.
9. *Фрейд З.* Избранные сочинения. М., 1991.
10. *Фрейд З.* Психоанализ детских неврозов. М.; Л., 1925.
11. *Бютнер К.* Жить с агрессивными детьми / Пер. с нем. М., 1991.
12. *Hilgard E.* Theories of Learning. London, 1958.
13. *Фрейд З.* По ту сторону принципа удовольствия. М., 1925.
14. На путях к новой школе. 1932. № 6.
15. *Фромм Э.* Иметь или быть / Пер. с англ. М., 1990.
16. *Фромм Э.* Бегство от свободы / Пер. с англ. М., 1990.
17. *Rozzak Th.* Person-Planet: the Creative Desintegration of Yndustrial Society. N.Y., 1979.
18. L'Educateur. 1961. № 2.
19. *Freinet E.* Naissance d'une pedagogie populaire. Cannes, 1949.
20. *Freinet C* Pages des parents. Cannes, 1949.
21. L'Education nationale / Ouvrage collectif redige sous la direction de J.-L. Cremieux-Brilhac. P., 1965.
22. *Freinet C* L'Education morale et civique. Cannes, 1960.
23. *Gal R.* Histoire de l'education. P., 1948.
24. *Gal R.* Ou en est la pedagogie? P., 1961.
25. Hommage a la memoire de Roger Gal. P., 1968.
26. *Maritain J.* Pour une philosophic de l'education. P., 1959.
27. *Maritain J.* Art et scolastique. P., 1920.

28. *Gusdorf G.* Les sciences humaines et la pensee occidentale. V. 4. P., 1971.
29. *Gilson E.* Le philosophe et la theologie. P., 1960.
30. *McGucken W.* The Philosophy of Catolic Education: The Forty-First Yearbook of the Study of Education. Part 1. Chicago, 1943.
31. Droit social. 1963. №4.
32. *Fourastie J.* La civilisation de 1975. P., 1959.
33. *Fourastie J.* Les 40000 heures. P., 1972.
34. *Fourastie J.* Faillite de l'Universite. P., 1972.
35. *Capelle J.* Contre le baccalaureat. P., 1968.
36. *Fourastie J.* Essai de morale prospective. P., 1967.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Содержание данной книги далеко не исчерпывает широкой и разнообразной проблематики сравнительной педагогики. Некоторые важные вопросы намечены лишь пунктирно, другие вообще остались за пределами нашего рассмотрения. Тем не менее автор надеется, что его работа может пролить дополнительный свет на актуальные проблемы сравнительной педагогики и в какой-то мере способствовать дальнейшему развитию этой отрасли научного знания.

Отличительная черта современной эпохи — быстрые и радикальные изменения в разных сферах общественной жизни. В результате многое из того, что написано сегодня, завтра может показаться устаревшим и утратившим актуальность. Поэтому нам представлялось предпочтительней не подробное описание сиюминутных ситуаций, а анализ ведущих тенденций развития, что порой требовало и ретроспективного взгляда.

Важнейшая теоретико-методологическая проблема сравнительной педагогики — соотношение отечественного и зарубежного опыта. Она привлекает внимание компаративистов многих стран, но, пожалуй, нигде не стоит так остро, как в России, что связано с особыми условиями ее историко-культурного и социально-политического развития на протяжении столетий. Со времени Петра Великого отношения России и Запада остаются одной из центральных тем нашей истории.

В последние годы вокруг проблемы восприятия (или невосприятия) западного опыта возобновились жаркие споры. Диапазон мнений очень широк: от утверждения о необходимости как можно большего заимствования западных политико-экономических и социокультурных моделей до отрицания возможности каких бы то ни было заимствований. Очевидно, что эта полемика отражает идейное и политическое противоборство, характерное для нынешнего этапа развития нашего общества.

Отказ от всяких заимствований исходит из убеждения в абсолютной уникальности России и неповторимой "особости" ее жизни, не поддающейся рациональному анализу. Традиционным выражением такой точки зрения стало известное пютчевское "Умом Россию не понять...". Возродилась полемика о том, чему ближе Россия — Западу или Востоку. До сих пор находит определенное распространение мысль, что российская культура — специфический *евразийский* феномен, для которого главную опасность представляют "западные влияния", глубоко чуждые и враждебные России.

Можно по-разному относиться к историческим или политическим аспектам теории евразийства. Анализ сложного комплекса этих проблем выходит за пределы нашего рассмотрения. Но ни по культуре, ни по менталитету огромного большинства своего населения Россия не

принадлежала и не принадлежит к азиатскому миру. Находившиеся на территории Российской империи, а затем Советского Союза азиатские анклавы не оказывали существенного влияния на культурное развитие основной части страны. Конечно, узкая "евроцентристская" ориентация неприемлема при проведении широких сопоставительных исследований. Представляет несомненный интерес самобытная культура народов тех регионов, которые никогда не были органически связаны с европейской культурной традицией. Но столь же неприемлем воинственный антиевропеизм. Как история, так и современность свидетельствуют, что при всех своих неповторимых особенностях русская культура является ветвью европейской культуры, европейской христианской цивилизации. Соответственно и педагогические традиции России, и идеи классиков русской педагогики имеют глубокие общие корни с европейской педагогикой. Сходны и некоторые современные проблемы. Поэтому вполне закономерно, что в исследованиях российских педагогов-компаративистов вопросы развития отечественного образования сопоставляются преимущественно с соответствующим опытом западных стран.

Педагогическая мысль России традиционно отличалась высоким уровнем восприимчивости к плодотворным зарубежным идеям и исканиям. Правильная установка на укрепление национального достоинства и сохранение уникальных национальных традиций в области культуры и образования не должна приводить к развитию изоляционистских тенденций. Всемирная история педагогики убедительно свидетельствует, что "педагогическая автаркия" нигде и никогда не приносила пользы отечественному образованию. Но творческое освоение лучшего зарубежного опыта требует большой методологической культуры и ясного понимания отечественной специфики. Тут не должно быть поверхностного подражательства. Вместе с тем вряд ли правомерно пытаться под влиянием ностальгических настроений механически перенести в сферу современного образования опыт дореволюционной России без достаточного учета тех глубочайших перемен в социальной жизни и общественном сознании, которые произошли в нашей стране за последнее столетие.

Значение сопоставительных исследований в области образования порой значительно выходит за рамки собственно педагогической проблематики.

Обратимся к проблеме глобального характера. В современном мире сохраняется неравномерность развития разных стран и регионов. Разрыв между промышленными и слаборазвитыми странами не только не сокращается, но даже усиливается. В чем причины бедности и отсталости многих стран, включая и те, которые никогда не были колониями и

не подвергались жестокому экспериментированию, основанному на известных утопических идеях? И почему наиболее удачливыми оказались всего два-три десятка стран, жители которых составляют сейчас не более одной шестой части населения нашей планеты? Поиски адекватных ответов на эти вопросы, чем заняты представители разных наук, вряд ли приведут к плодотворным результатам без учета национальных особенностей развития воспитания и образования и без их сопоставительного анализа. Так сравнительная педагогика может внести свой вклад в разработку одной из наиболее сложных проблем современного общества.

Важнейшая функция сравнительно-педагогических исследований — оказание непосредственной практической помощи реформаторам отечественного образования. В последние десятилетия во всех развитых странах проводятся многоаспектные реформы, предусматривающие значительное обновление всех сторон организации и деятельности образовательных систем. В России также осуществляется модернизация образования. Поскольку вряд ли можно с уверенностью судить о том, каковы будут все ее социальные и педагогические последствия, то объективный и непредвзятый анализ зарубежных реформ и их результатов в какой-то мере выполняет для нас функцию своеобразного эксперимента, на основе которого возможна корректировка тех или иных решений.

Сравнительная педагогика — важная отрасль научного знания. Рискнем даже утверждать, что глубина и адекватность анализа международного педагогического опыта выразительно показывают степень методологической и теоретической зрелости отечественной педагогической науки. Но, разумеется, нельзя рассчитывать на то, что, обращаясь к зарубежному опыту, можно найти легкие решения наших сложных внутренних проблем. При всем значении его использования решающая роль принадлежит отечественной парадигме реформирования образования, всесторонне учитывающей национальную специфику педагогических традиций и неповторимое своеобразие стоящих перед современной Россией социальных и культурных задач.

Рекомендуемая литература

- Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования / Пер. с англ. М., 1983.
Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале XX века. М., 1994.
Борисенков В.П. Народное образование и педагогическая мысль в освободившихся странах Африки. М., 1987.
Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. М., 1999.
Вульфсон Б.Л., Матюкова З.А. Сравнительная педагогика: Учеб. пособие. М., 1996.
Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика: Учеб. пособие. М., 1998.
Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М., 1999.
Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.
Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире: системный анализ. М., 1970.
Матюкова З.А. Особенности общеобразовательной школы США. М., 2000.
Мионов В.Б. Век образования. М., 1990.
Никандров Н.Д. Современная высшая школа капиталистических стран. М., 1978.
Образование: сокрытое сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века. ЮНЕСКО, 1997.
■ Общеевропейский процесс и гуманитарная Европа: роль университетов. М., 1995.
Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. М., 1995.
Саймон Б. Общество и образование / Пер. с англ. М., 1989.
Салимова К. Восхождение к успеху: воспитание в Японии. М., 1993.
Суд над системой образования: стратегия на будущее / Пер. с англ. М., 1991.
Френе С. Избранные педагогические сочинения / Пер. с фр. М., 1990.
Хюсен Т. Образование в 2000 году / Пер. с швед. М., 1987.
Цейкович К.И. и др. Сравнительный анализ развития образования в России и ведущих странах мира: Статистич. обозрение. М., 1994.