

**Большаков Сергей Николаевич**  
**д.п.н, профессор, проректор Ленинградского государственного**  
**университета имени А.С.Пушкина**

**Большакова Юлия Михайловна**  
**к.п.н., доктор философии, эксперт лаборатории высшего образования**  
**РАО**

## **Сравнительная педагогика: основные тенденции развития и проблемы концептуализации**

Сравнительная педагогика имеет разное значение в разных академических традициях. Основное различие заключается в основе и базовых установках, на которых они построены, а также в фокусе, который они делают на эндогенных и экзогенных факторах, влияющих на характер систем образования и педагогических процессов.

Одной из задач сравнительного педагогического исследования является анализ того, как социальные и политические ценностные позиции трансформируются в ситуативные акты обучения. Основной вопрос при этом заключается в том, как провести сравнительный анализ образовательных процессов, объективно встроенных в различные контексты, объединив при этом ценности и практику.

Все чаще разработка политики в области образования во многих странах основывается на общем предположении о том, что т.н. «хорошее образование» находится в линейной причинно-следственной связи с успеваемостью учащихся, фиксируемой по результатам тестов<sup>1</sup>. Одним из закономерных следствий подобной установки явилось то, что в течение многих лет национальные правительства обращались к опыту стран, образовательные системы которых считались более «успешными», при этом «многообещающие» подходы к обучению вырывались из своего дискурсивного контекста.

---

<sup>1</sup> Adams P. Considering 'Best Practice': the social construction of teacher activity and pupil learning as performance, 2008, Cambridge Journal of Education, 38(3), 375-392.

В то же время международные обзоры успеваемости учащихся<sup>2</sup> и исследования, основанные на «заимствовании» эффективной образовательной политики с целью улучшить школьное образование в странах с более низким уровнем успеваемости, все чаще подвергаются вполне обоснованной критике.<sup>3</sup>

В качестве основного недостатка подхода, лежащего в основе упомянутых обзоров и исследований указывается т.н. «наивность контекстно-нейтральной точки зрения»<sup>4</sup>, соответственно, в качестве логичной альтернативы предлагается подход, который лучше объясняет социальные и культурные различия. Действительно, результаты тестов могут быть признаком успеха, однако более адекватный ответ должен быть заложен в представлении о том, для чего нужно образование<sup>5</sup>. Речь идет о т.н. идеологиях образования, то есть системах идей и способов мышления, которые в данном случае касаются общей цели, основополагающих ценностей и базовых установок в образовании; ценностные позиции, таким образом, могут быть соотнесены с конкретными подходами к обучению (гуманистическими, демократическими, техно-рационалистическим и т.д.). То есть предлагается выйти за чисто утилитарные рамки того, что лучше «работает» на практике и обратиться к исследованию тех ценностей, которые лежат в основе конкретной образовательной системы. Очевидно, что очень похожее содержание или деятельность могут различаться по способу познания или тем целям, которым они служат. Следовательно, существует потребность в более многоплановом подходе. Сравнение как метод дает возможность учиться на опыте других,<sup>6</sup> «делая странное знакомым». Но метод сравнения

---

<sup>2</sup> Steiner-Khamsi, G. (Ed.). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. 2004. New York: Teachers College Press.

<sup>3</sup> Alexander, R. *Pedagogy, Culture and the Power of Comparison*, in H. Daniels, H. Lauder & J. Porter (Eds) *Educational Theories, Cultures and Learning: a critical perspective*. 2009. London: Routledge

<sup>4</sup> Osborn, M.J. *New Methodologies for Comparative Research? Establishing 'Constants' and 'Contexts' in Educational Experience*, 2004, *Oxford Review of Education*, 30(2), 265-285.

<sup>5</sup> Kelly P. *Comparative Pedagogy: making sense of cultural complexity*. *Research in Comparative and International Education*, 2013, 8 (4).

<sup>6</sup> Phillips, D. *Learning from Elsewhere in Education: some perennial problems revisited with reference to British interest in Germany*, 2000, *Comparative Education*, 36(3), 297-307.

также обоснован для освещения существующих проблем<sup>7</sup>. Одним из них является отношение образования к социально-политическому контексту. Многие исследования подтверждают, что образовательный процесс тесно связан с обществом в целом и системой образования, в которой он осуществляется. Такие исследования показывают, что специфический контекст стран и различные системные структуры, системы подотчетности, в которых работают учителя, порождают различные концепции преподавания и профессионального развития. Например, профессиональная идентичность учителей начальных классов в Англии и Франции и, следовательно, их приоритеты и взгляды на собственные обязанности связаны с особенностями национальной культуры и существующими образовательными традициями.<sup>8</sup> В обеих странах учителя опосредуют внешние требования, предъявляемые к ним с точки зрения их культуры и традиций, чтобы дать толкование приоритетов и желательной практики в классе, которые зачастую сильно отличаются от тех, которые предусмотрены директивами правительства.<sup>9</sup> В то время как исследования описывают и сравнивают политику, институциональный и индивидуальный контексты, они также предполагают, что учителя играют центральную роль в опосредовании влияния каждого из них на их практику.<sup>10</sup>

Континентальный взгляд на педагогику, особенно в Северной, Центральной и Восточной Европе, объединяет в рамках одной концепции акт обучения и совокупность знаний, аргументов и свидетельств, в которые он встроен и которыми обосновываются конкретные занятия в классе.<sup>11</sup>

---

<sup>7</sup> Alexander, R. Border Crossings: towards a comparative pedagogy, 2001, *Comparative Education*, 37(4), 507-523. P.510.

<sup>8</sup> Broadfoot, P.M. & Osborn, M.J. *Perceptions of Teaching: primary school teachers in England and France*, 1993, London: Cassell.

<sup>9</sup> Broadfoot, P.M. & Osborn, M.J. *Perceptions of Teaching: primary school teachers in England and France*, 1993, London: Cassell.

<sup>10</sup> Ravn, B. The Cultural Context of Learning and Education in England, France and Denmark as a Basis for Understanding Educational Change, 2002, *Journal of Educational Change*, 3, 241-263.

<sup>11</sup> Alexander, R. Still No Pedagogy? Principle, Pragmatism and Compliance in Primary Education, 2004, *Cambridge Journal of Education*, 34(1). P. 10.

Отметим, что педагогика часто рассматривается как педагогический дискурс, соучредительный и неотделимый от педагогической практики.<sup>12</sup> При этом дискурс касается не только культурных текстов и смыслов идеологии или системы знаний, аргументов и доказательств, но также проявляется как в явном, так и в латентном виде.<sup>13</sup> В этих терминах педагогика — это дискурс, который связывает культуру и ценностные позиции относительно цели, формы и содержания образования, которые отдают предпочтение одним значениям и способам бытия над другими. Это делает педагогику подходящим объектом сравнительных исследований с необходимым учетом контекста.<sup>14</sup>

Анализ научных работ в ведущих журналах по компаративистике, показывает, что в настоящее время сравнительно мало исследований, посвященных педагогике. Это в значительной степени объясняется трудностью разработки адекватных подходов, которые бы учитывали существующую сложность и, в то же время, выходили за рамки анализа социально-политического контекста (например, национальных культур и политики), обращаясь к институциональным и индивидуальным факторам. Как указывают М. Буземейер и С. Трампуш, в понимании итогов образовательной политики, исследования выиграют от теоретической работы над микро-макропроблемой.<sup>15</sup>

Очевидно, что результаты сравнительных педагогических исследований окажутся более достоверными, если исследователи обратятся к анализу т.н. «рутинной практики», того, как практика учителей проявляется на конкретных рабочих местах, в сочетании с практикой других субъектов образовательного процесса. В этом контексте, как отмечают многие исследователи, важно обратить внимание на компетентных учителей, которые воплощают культуру,

---

<sup>12</sup> Bernstein, B. Social Class and Pedagogic Practice, in S.J. Ball (Ed.) The RoutledgeFalmer reader in Sociology of Education, 2004, 196-217. London: RoutledgeFalmer.

<sup>13</sup> Gee, J.P. An Introduction to Discourse Analysis: theory and method, 2005, London, Routledge.

<sup>14</sup> Alexander, R. Pedagogy, Culture and the Power of Comparison, in H. Daniels, H. Lauder & J. Porter (Eds) Educational Theories, Cultures and Learning: a critical perspective, 2009, London: Routledge.

<sup>15</sup> Busemeyer, M.R. & Trampusch, C. Review Article: comparative political science and the study of education, British Journal of Political Science, 2011, 41(2), 413-443. P. 434.

в которой они работают.<sup>16</sup> Компетентные учителя обеспечивают более высокое и надежное достижение тех результатов, которые наиболее высоко ценятся в конкретных культурах, чем менее компетентные, и взгляд на их работу дает представление об этих педагогических культурах.

Сравнительная педагогика — это социальный феномен, и его убедительное описание опирается на понятие способов познания. В этой связи С. Биллетт<sup>17</sup> отстаивает точку зрения как на познание, так и на практическое знание как на процессы, которые не полностью принадлежат индивидууму, а распределяются между всеми участниками социальной жизни.

### Литература

Adams P. Considering 'Best Practice': the social construction of teacher activity and pupil learning as performance, 2008, *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 375-392.

Alexander, R. *Border Crossings: towards a comparative pedagogy*, 2001, *Comparative Education*, 37(4), 507-523.

Alexander, R. *Pedagogy, Culture and the Power of Comparison*, in H. Daniels, H. Lauder & J. Porter (Eds) *Educational Theories, Cultures and Learning: a critical perspective*. 2009. London: Routledge.

Alexander, R. *Still No Pedagogy? Principle, Pragmatism and Compliance in Primary Education*, 2004, *Cambridge Journal of Education*, 34(1).

Bernstein, B. *Social Class and Pedagogic Practice*, in S.J. Ball (Ed.) *The RoutledgeFalmer reader in Sociology of Education*, 2004, 196-217. London: RoutledgeFalmer.

Billett, S. *Knowing in Practice: re-conceptualising vocational expertise*, *Learning and Instruction*, 2001, 11(6), 431-452.

Broadfoot, P.M. & Osborn, M.J. *Perceptions of Teaching: primary school teachers in England and France*, 1993, London: Cassell.

Busemeyer, M.R. & Trampusch, C. *Review Article: comparative political science and the study of education*, *British Journal of Political Science*, 2011, 41(2), 413-443.

Gee, J.P. *An Introduction to Discourse Analysis: theory and method*, 2005, London, Routledge.

Kelly P. *Comparative Pedagogy: making sense of cultural complexity*. *Research in Comparative and International Education*, 2013, 8 (4).

---

<sup>16</sup> Kelly, P. *What is Teacher Learning? A Socio-cultural Perspective*, *Oxford Review of Education*, 2006, 32(4), 505-519.

<sup>17</sup> Billett, S. *Knowing in Practice: re-conceptualising vocational expertise*, *Learning and Instruction*, 2001, 11(6), 431-452.

Kelly, P. What is Teacher Learning? A Socio-cultural Perspective, Oxford Review of Education, 2006, 32(4), 505-519.

Osborn, M.J. New Methodologies for Comparative Research? Establishing 'Constants' and 'Contexts' in Educational Experience, 2004, Oxford Review of Education, 30(2), 265-285.

Phillips, D. Learning from Elsewhere in Education: some perennial problems revisited with reference to British interest in Germany, 2000, Comparative Education, 36(3), 297-307.

Ravn, B. The Cultural Context of Learning and Education in England, France and Denmark as a Basis for Understanding Educational Change, 2002, Journal of Educational Change, 3, 241-263.

Steiner-Khamsi, G. (Ed.). The Global Politics of Educational Borrowing and Lending. 2004. New York: Teachers College Press.