Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

*На правах рукописи*



Филипенко Игорь Евгеньевич

# ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КУЛЬТУР КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНЦЕ XX — НАЧАЛЕ XXI ВВ.

Специальность 13.00.01 — Общая педагогика,
история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
П.А. Петряков

Великий Новгород – 2018

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

Введение……..3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КУЛЬТУР КАК ФАКТОРА РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ……....17
1.1. Социокультурные и теоретические аспекты феномена взаимодействия педагогических культур в современных научных исследованиях……..17
1.2. Историко-педагогический анализ процесса взаимодействия отечественной и зарубежной педагогических культур в XX в. ……...37
1.3. Вестернизация как фактор влияния на российское образование в конце XX — начале XXI вв. ..……..…51
Выводы по первой главе ……65
ГЛАВА 2. ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КУЛЬТУР В КОНЦЕ XX— НАЧАЛЕ XXI вв. ……..67
2.1. Развитие отечественного образования в 80-90-е гг. XX в. контексте взаимодействия педагогических культур ……..67
2.2. Взаимодействие педагогических культур как фактор развития отечественного образования в первые десятилетия XXI в. …….83
Выводы по второй главе ……..…..122
ЗАКЛЮЧЕНИЕ …….....124
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ……..127
ПРИЛОЖЕНИЕ ……..140

# ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования**. Современное образование в различных странах мира характеризуется взаимодополняющими процессами унификации и диверсификации, глобализации и интернационализации. Следствием этих процессов является взаимодействие педагогических культур, которое заключается в сопряжении нескольких культурных педагогических традиций в содержании, методах и организационных формах образования. Это приводило к общественному признанию явлений многообразия педагогических культур как социально-педагогической нормы и личностной ценности, к присвоению работниками образования лучших образцов и результатов творческого взаимного обогащения различных педагогических культур.

Концептуальным стержнем взаимодействия педагогических культур является теоретическое положение о диалоге культур как фундаментальном принципе их жизнедеятельности и диалогичности, как сущностной характеристики любой культуры, обеспечивающей её саморазвитие. Эти положения раскрыты в научных трудах таких ученых, как М.М.Бахтин, Л.Баткин, В.С.Библер, М.Бубер, П.П.Гайденко, М.С.Каган, О.Шпенглер, К.Ясперс и др. Педагогическая культура как междисциплинарный феномен, её содержание и компоненты в разные годы были предметом исследований российских ученых в философии, социологии, педагогике, психологии (Ю.П. Азаров, И.П. Андриади, Е.М. Артамонова, Е.В. Бондаревская, И.Е. Видт, И.А. Зимняя, Б.Т. Лихачёв, В.В. Краевский, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин и др.). Наиболее полному раскрытию потенциала педагогической культуры посвящен ряд отечественных научных трудов, в которых рассматривались исторические, социально-экономические, культурные аспекты развития этносов (Ю.В. Бромлей, В.Ф. Вавилин, Л.Н. Гумилёв, Ж.Т. Тощенко и др.), а также работ зарубежных авторов по проблемам развития и взаимодействия цивилизаций, культур и наций (А. Геллнер, Э. Кассирер, Г. Парсонс, Б.Дж. Сингер, А. Тойнби, О. Шпенглер и др.).

Отдельные аспекты проблемы взаимодействия педагогических культур были выбраны в качестве направлений научных исследований учеными различных стран мира. Так, теоретические основы развития педагогической культуры изучались такими зарубежными исследователями, как В. Бодлер, М. Гиббос, Ф. Дойг, А. Маслоу, Р. Моцек, О. Ребул, К. Штарке, М. Эпил и др. Исследованию различных сторон формирования педагогической культуры посвящены работы отечественных исследователей: А.И. Арнольдова, Ю.К. Бабанского, Ю.К. Васильева, Е.В. Гармаша, Ф.К. Гоноболина, В.С. Грехова, В.И. Журавлёва, Н.В. Кузьминой, Л.В. Кондрашовой, В.А. Сластёнина, А.М. Столяренко, В.Э. Тамарина, Д.С. Яковлевой и др. Рассмотрению проблем межкультурного воспитания личности, как условия её успешного взаимодействия с поликультурным пространством посвятили свои научные работы М. Байрам, М. Беннет, П. Матуше, Л. Фолкманн, Р. Хенви, Д. Хорн и др. Специфика национального образования в поликультурном контексте представлена в диссертационных исследованиях Н.М. Бавченкова, Д.И. Балдынюка, В.Г. Викгорова, И.В. Гребенщикова, Т.В. Ивановой, И.Ф. Колмогорцевой, О.Г. Кутеевой, М.В. Лисускене, О.П. Морозовой, А.Ф. Тарасова, П.А. Терёхиной и др.

В теории современной педагогики большое внимание уделяется общей и педагогической культуре школьного учителя, социальных педагогов, преподавателей высшей и профессиональной школы, военнослужащих и представителей других профессий, реализующих педагогические функции, и практически не рассматривается проблема становления и развития процесса взаимодействия педагогических культур. Взаимодействие педагогических культур характеризуется сложным взаимовлиянием культурного фактора и цивилизационного развития, а также неоднозначным, противоречивым влиянием на общественный прогресс. С одной стороны, взаимодействие педагогических культур выступает как средство познания и развития потенциала мировой культуры и мировой педагогики, способствует развитию у педагогов и обучающихся общепланетарного мышления. С другой стороны, только уникальность, своеобразие образовательных ценностей

разных народов, отличие их друг от друга создают предпосылки для взаимообмена, взаимообогащения достижениями в области педагогической теории и практики развития совместной научно-образовательной деятельности. В какой степени процесс взаимодействия педагогических систем в разные периоды осуществлялся на основе подлинного диалога национальных культур и не ущемлял развитие национальной идентичности, можно проследить на основе историко-педагогического исследования. Наиболее продуктивным для такого исследования историческим этапом является конец XX — начало XXI вв. С конца XX в. данный процесс всё более проявляет себя как социокультурное явление в педагогике. Россия открывает для мира свои границы и активно интегрируется в мировое сообщество. Это вызывает появление целого ряда сравнительно новых явлений в условиях глобализации:

— увеличение скорости и масштабов социокультурных изменений в целом; доминирование интегративных процессов в культуре на фоне усиления тенденций её дифференциации и диверсификации в различных социальных системах;

— повышение интенсивности культурных взаимодействий в информационном обществе;

— усиление влияния вестернизации и глобализации на ценностно-нормативные основы национальных культур в процессе их обновления, а также обострение потребности образовательных систем в культурной идентификации.

Таким образом, можно сформулировать группу противоречий:

– между значимостью потенциала взаимодействия педагогических культур как фактора развития образования и опасностью нивелирования культурной идентичности и особенностей национальной педагогической системы;

– между ярко выраженной в 90-е гг. XX в. тенденцией демократизации и гуманизации образования, способствующей интеграции российской системы образования в европейское и мировое образовательной

пространство и тенденцией к стандартизации и централизации, направленной на сохранение единого национального образовательного пространства;

– между потребностью отечественного образования в изучении, критическом осмыслении и адаптации зарубежного педагогического опыта и неразработанностью в педагогической науке механизма взаимодействия педагогических культур.

Выделенные противоречия определили научную задачу исследования – на основе историко-педагогического анализа выявить сущностные характеристики взаимодействия отечественных и зарубежных педагогических культур и определить его влияние на развитие российского образования в конце XX в. и в первые десятилетия XXI в. Актуальность рассматриваемой задачи и необходимость разрешения названных противоречий послужили основанием для определения темы исследования: «Взаимодействие педагогических культур как фактор развития российского образования в конце XX — начале XXI вв.»

Хронологические рамки исследования определяются периодом — второй половины 80-х гг. XX в. — по настоящее время, позволяющим раскрыть взаимодействие отечественной педагогики с социально-педагогическими идеями и опытом стран Западной Европы и США.

**Объект исследования**: развитие системы образования России в конце XX и начале XXI вв.

**Предмет исследования:** взаимодействие педагогических культур как фактор развития отечественного образования с конца 80-х гг. XX в. и в первые десятилетия XXI в.

Направленность диссертации обусловливает следующие ограничения предмета исследования:

– специально не рассматриваются проблемы межличностного, межэтнического, межконфессионального и межнационального взаимодействия;

– работа не предусматривает подробной разработки методики и технологии формирования взаимодействия педагогических культур;

– данное исследование не предполагает подробный анализ современной образовательной политики и разработки понятийно-категориального аппарата взаимодействия педагогических культур.

**Цель исследования**: выявить особенности взаимодействия педагогических культур на различных этапах развития российского образования в конце XX - начале XXI вв.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. на основе историко-педагогического анализа раскрыть сущность феномена взаимодействия педагогических культур;
2. определить основание и разработать типологию взаимодействия педагогических культур;
3. определить исторические этапы процесса взаимодействия педагогических культур, отражающие степень влияния иностранных культурных образцов на развитие системы отечественного образования в конце XX - начале XXI вв.;
4. выявить организационно-педагогические условия эффективного взаимодействия различных педагогических культур в контексте открытости российской педагогики и образования.

**Методологическую основу исследования** составляют:

– историко-педагогический подход (Б.М. Бим-Бад, Ю.С. Давыдов, А.Н. Джуринский, В.А. Капранова, Р. Кларк, М.А. Мазалова, З.А. Малькова, Н.Д. Никандров и др.), позволяющий рассмотреть процесс взаимодействия педагогических культур в истории зарубежной и отечественной педагогики, а также проанализировать его состояние в современных условиях.

– культурологический подход (В.Л. Бенин, В.С. Библер, М.А.Верб, В.Г.Воронцова, Г.И. Гайсина, Н.Б. Крылова, Е.В.Иванов, Э.В. Ильенков, И.Ф.Исаев, Л.Н. Коган, Н.И. Лапин, Б.Ф.Ломов, В.Н.Садовский, М.И. Ситникова, Э.Г. Юдин и др.), раскрывающий взаимосвязь культуры и образования в исторической перспективе, а также особенности взаимовлияния отечественной и зарубежной педагогических культур в образовательных системах.

– компаративистский подход (В.А. Баранников, Е.И. Бражник, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринский, М.Я. Корнеев, В.П. Лапчинская, Л.И. Лурье, З.А. Малькова, М.А. Соколова и др.), предполагающий изучение процесса взаимодействия педагогических культур в сравнительно-сопоставительном контексте.

**Методы научного исследования**: теоретические методы (логико-исторический анализ психолого-педагогической и философской литературы; сравнительно-сопоставительный анализ историко-педагогических исследований; теоретический анализ понятийно-терминологического аппарата по теме исследования, анализ интернет-источников, проблемно-диагностический анализ, обобщение опыта, аналитическое обобщение и др.); эмпирические методы (беседы, прямое и косвенное наблюдение, изучение и обобщение педагогического опыта, анкетирование, глубинное интервью, методы математической статистики и др.).

**Теоретической основой исследования** послужили:

– фундаментальные положения теории гуманистической педагогики и психологии (И.Ю.Алексашина, Ш.А.Амонашвили, Л.А.Байкова, М.Н.Берулава, М.В.Богуславский, Е.В.Бондаревская, Т.Г.Браже, А.Н.Леонтьев, А.Маслоу, С.А.Расчетина, К. Роджерс, С.Л.Рубинштейн, В.И.Слободчиков, Е.Н.Шиянов и др.);

– теоретические положения концепции диалога культур (А.В.Ахутин, М.М. Бахтин, В.С.Библер, М.Бубер, П.П.Гайденко, М.С.Каган, С.Ю.Курганов, В.М.Межуев, И.М.Меликов, М.Н.Певзнер, Р.М.Фатыхова, О.Шпенглер, К.Ясперс и др.)

– культурологическая концепция образования (Е.В.Бондаревская, О.Б.Вайнштейн, О.Б.Даутова, Е.В.Иванов, М.Н.Липовецкий, А.В.Моторин, Е.Г. Осовский, Г.И.Петрова, Н.П.Сенченков, Е.А.Шестакова, М.Эпштейн, Г.Е.Яковлева и др.);

– концепции формирования профессиональной и педагогической культуры (В.А.Бенин, Е.В.Бондаревская, И.Ф.Исаев, Д.В.Калинкин,

М.М.Левина, В.И.Максакова, А.В.Морозов, А.В.Мудрик, И.А.Невский, С.Д.Смирнов, Д.А.Чернилевский, Р.М.Шерайзина и др.);

– аксиологические положения о ценности человека и важности человеческих отношений в педагогическом процессе (В.С. Грехнев, И.С. Кон, И.Б. Котова, А.В. Петровский, В.В. Столин, Е.Н. Шиянов и др.).

**Экспериментальная база исследования**: на разных этапах исследования в качестве экспериментальной базы выступали: ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», общеобразовательные организации г. Великого Новгорода (МАОУ СОШ №13, №21, №33, №34, «Гимназия «Исток», «Гимназия «Гармония», «Гимназия «Эврика» и др.), и г. Санкт-Петербурга (ГБОУ СОШ №141 Красногвардейского района, №515 им. В. Гёте; частные школы Центрального района «МИРТ», «СОШ»; ДДЮТ «На Ленской» и др.), осуществляющие активное взаимодействие с зарубежными партнёрами. Всего в исследовании приняло участие 200 педагогов школ г. Санкт-Петербурга и г. Великого Новгорода.

**Этапы исследования.** Исследование осуществлялось в три этапа.

*I этап* (2012—2014гг.) — теоретико-аналитический: формулирование, обоснование и постановка цели, объекта, предмета, задач исследования; теоретический анализ научных источников и изучение степени разработанности проблемы; обобщение и определение методологических и научно-педагогических оснований исследования; уточнение понятийного аппарата исследования и обоснование отдельных положений; определение методов исследования; сравнительно-сопоставительный анализ и обобщение отечественных и зарубежных педагогических культур; разработка типологии взаимодействия педагогических культур.

*II этап* (2015—2016гг.) — поисковый: уточнение отдельных концептуальных положений исследования и определение ведущих характеристик различных педагогических культур; выявление и анализ опыта

взаимодействия педагогических культур в отечественной и зарубежной образовательной практике.

*III этап* (2017—2018гг.) — рефлексивно-обобщающий: комплексный анализ и обобщение результатов исследования; математическая обработка и интерпретация полученных материалов; формулирование окончательных выводов по результатам исследования; оформление текста диссертации.

**Достоверность и обоснованность** научных результатов обеспечивается непротиворечивостью методологических оснований, аргументацией основных положений исследования, использованием комплекса взаимодополняющих методов исследования, соответствующих объекту и предмету, цели и задачам; подтверждением результатов исследования опытным путем, качественным и количественным анализом полученных результатов; личным участием автора на всех этапах и уровнях историко-педагогического исследования.

**Научная новизна** исследования состоит в том, что:

– раскрыта сущность феномена взаимодействия педагогических культур, который интерпретируется как процесс духовно-интеллектуального взаимовлияния и взаимной дополняемости различных педагогических систем, основанный на комбинировании отечественных педагогических идей, образовательных ценностей и моделей, организационных форм и технологий с зарубежными культурно-педагогическими образцами;

– разработана типология взаимодействия педагогических культур по основанию «степень равноправия культур в процессе их взаимодействия». По данному критерию выделены и теоретически обоснованы заимствованно-адаптивный и паритетно-диалоговый типы взаимодействия педагогических культур;

– определены исторические этапы взаимодействия педагогических культур в отечественном образовании в конце XX — начале XXI вв., отражающие степень влияния иностранных культурно-исторических образцов на развитие системы отечественного образования: этап заимствования и адаптации педагогической культуры (80-90-е гг. XX в.), этап

выравнивания влияния зарубежной педагогической культуры на отечественное образование (этап «эквилибристики») (2000-2010-е гг. XXI в.); этап стабилизации и равноправного диалога отечественной и зарубежной педагогических культур (с 10-х гг. XXI в. по настоящее время);

– выявлены условия успешного взаимодействия педагогических культур в открытой для отечественных и зарубежных педагогических инноваций образовательной среде: критическое осмысление педагогами зарубежных педагогических идей и моделей; учет культурно-исторических особенностей отечественной системы образования в процессе взаимодействия педагогических культур; научно-методическое сопровождение педагогов, обеспечивающее их продуктивное погружение в различные педагогические культуры; административная поддержка процесса взаимодействия педагогических культур как ресурса эффективного развития образовательной организации.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что его результаты расширяют и обогащают научное знание в области общей и сравнительной педагогики, а также истории педагогики и образования. Это выражается в следующем:

– определены и научно обоснованы характеристики ведущих типов взаимодействия педагогических культур, раскрывающие особенности исторических этапов развития отечественного образования: заимствованно-адаптивного (доминирование определенных культурно-педагогических образцов; заимствование и адаптация зарубежного опыта без глубокого критического осмысления) и паритетно-диалогового (равноправный диалог и взаимное обогащение различных педагогических культур; сохранение уникальности национальных педагогических систем);

– выявлены и теоретически обоснованы особенности современного этапа взаимодействия педагогических культур: равноправный диалог, взаимообогащение и взаимовлияние отечественной и зарубежных культур; ослабление тенденции вестернизации педагогики и образования России, проявление интереса отечественных педагогов к идеям, традициям и

практическому опыту образования в странах Востока; стремление России к распространению русского языка и культуры за рубежом, экспорту образовательных услуг; реализация в отечественной образовательной практике двух взаимодополняющих концепций — патриотического воспитания, основанного на национально-исторических ценностях, и поликультурного образования, базирующегося на принципах диалога культур и культурного плюрализма;

– фонд историко-педагогических знаний обогащен за счет определения и научного обоснования ведущих тенденций развития взаимодействия отечественной и зарубежной педагогических культур в первые 10-я XXI в.: снижение влияния идей реформаторской педагогики и движения альтернативных школ на развитие отечественного образования; широкое распространение моделей поликультурного и билингвального образования, в условиях расширения культурного и этнического многообразия в российских школах и вузах; тенденция стандартизации и централизации в образовательных системах, заимствование в зарубежной педагогике стандартизированных методик и процедур оценки качества образования; критическое осмысление западных педагогических идей.

– определена динамика процесса взаимодействия педагогических культур, заключающаяся в трансформации ценностного отношения отечественных педагогов к зарубежному образовательному опыту и западной педагогической культуре: от прямого заимствования зарубежных педагогических систем, моделей и методов, вестернизации российского образования к критическому осмыслению зарубежных культурных образцов и далее к равноправному, паритетному взаимодействию педагогических культур на основе их диалога, взаимообогащения и взаимодополняемости..

**Практическая значимость** исследования заключается в разработке:

– рекомендаций по применению различных типов и положительных эффектов взаимодействия различных педагогических культур в образовательной практике российских школ;

– оценочных критериев эффективности влияния взаимодействия педагогических культур на развитие отечественного образования.

Результаты исследования могут быть использованы при внедрении передового зарубежного опыта в отечественных образовательных системах; разработке соответствующих разделов учебников и учебных пособий по курсу «История педагогики» для бакалавров и магистров; подготовке спецкурсов и семинаров в университетах, в системе повышения квалификации и переподготовки работников образования, в программах учебных дисциплин и элективных курсов в системе непрерывного образования.

**Основные положения, выносимые на защиту**:

1. Теоретическое обоснование *феномена взаимодействия педагогических культур*, который интерпретируется как процесс духовно-интеллектуального взаимовлияния и взаимной дополняемости различных педагогических систем, основанный на комбинировании отечественных педагогических идей, образовательных ценностей и моделей, организационных форм и технологий с зарубежными культурно-педагогическими образцами. Данный процесс направлен на развитие национальных систем образования в условиях их глобализации и интернационализации и предполагает преодоление педагогическими культурами своих границ, критическое осмысление зарубежного опыта, взаимное развитие национальных педагогических культур, сохраняющих своё качественное своеобразие и демонстрирующих открытость другим педагогическим культурам и системам. Процесс взаимодействия педагогических культур может носить как равноправный, так и непаритетный характер, в зависимости от того, является ли одна из культур, участвующих в процессе взаимодействия, доминирующей, транслирующей свой опыт и культурные образцы другой национальной культуре.

2. *Типология взаимодействия педагогических культур по основанию «степень равноправия педагогических культур в процессе взаимодействия»*. По данному основанию выделены заимствованно-адаптивный и паритетно-

диалоговый типы взаимодействия педагогических культур. Заимствованно-адаптивный тип предполагает определенную зависимость одной национальной педагогической культуры, которая заимствует и адаптирует зарубежный опыт, от другой культуры, которая этот опыт транслирует. При таком типе взаимодействия доминирующая педагогическая культура осуществляет трансфер своих ценностей, моделей, образовательных технологий, новых знаний, а другая культура выступает в качестве их реципиента, встраивающего чужой опыт в сложившуюся педагогическую парадигму. Паритетно-диалоговый тип взаимодействия педагогических культур предполагает равноправный диалог и взаимное обогащение различных педагогических культур. При этом отсутствует доминирование тех или иных культурных образцов, сохраняются уникальность и культурно-историческая специфика национальных педагогических систем. При паритетно-диалоговом типе взаимодействия в единую педагогическую систему интегрируются элементы различных педагогических культур, вследствие чего достигается синергетический эффект и углубляются интеграционные процессы в системе образования.

3. *Исторические этапы процесса взаимодействия педагогических культур в конце XX — начале XXI вв.*, отражающие степень влияния иностранных культурно-исторических образцов на развитие системы отечественного образования.

Первый этап — этап заимствования и адаптации педагогической культуры (80-90-е гг. XX в.), который был обусловлен радикальными изменениями в отечественной системе образования, связанными со сменой общественно-политического строя и отказом от господствующей официальной идеологии. Преимущественным типом взаимодействия педагогических культур на данном этапе являлся заимствованно-адаптивный, а его сущностной характеристикой — вестернизация, отражавшая значительное влияние западных педагогических идей и ценностей на отечественную педагогическую теорию и практику.

Второй этап — этап выравнивания влияния зарубежной педагогической культуры на отечественное образование (этап «эквилибристики») (2000-2010-е гг.). Данный этап характеризуется сбалансированностью отечественного и зарубежного педагогического опыта, используемого в отечественной системе образования, отказом от прямого заимствования зарубежных педагогических идей, моделей и технологий без их критического осмысления, и учета российских культурно-исторических реалий, ценностей и традиций образования.

Третий этап — этап стабилизации и равноправного диалога отечественной и зарубежной педагогических культур (с 10-х гг. XXI в. по настоящее время). Данный этап характеризуется интериоризацией позитивного зарубежного опыта в национальную систему образования, трансляцией лучших практик российского образования в европейском и мировом культурно-образовательном пространстве, относительной стабилизацией мировых интеграционных процессов в образовании, взаимообогащением и взаимодополняемостью отечественной и зарубежных педагогических культур. Для данного этапа характерен паритетно-диалоговый тип взаимодействия.

**Апробация и внедрение результатов исследования.**

Основные положения исследования докладывались и обсуждались на заседаниях кафедры социального образования ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования» (СПбАППО), кафедры педагогики, технологий и ремесел и кафедры профессионального педагогического образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (2015–2018 г.г.); на международных научных конференциях: «Постдипломное педагогическое образование: ресурсы инновационного развития» (СПбАППО, г. Санкт-Петербург, 9 апреля 2013г.), «Образовательные вызовы современности: тенденции развития педагогического исследования» (СПб АППО, г. Санкт-Петербург,11 июня 2013г.), «Модернизационные процессы в российском и зарубежном

образовании XVIII — начале XXI вв.» (СПбАППО, г. Санкт-Петербург, 16 июня 2014г.), «Образовательные вызовы современности: историко-педагогический анализ и тенденции развития научного исследования» (СПбАППО, г. Санкт-Петербург, 11 июня 2015г.), «Педагогическое образование: история, современность, перспективы» (ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», г. Великий Новгород, 2016 г., 2017 г.), «Проблема человека в педагогических исследованиях» (РГПУ им А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, 26 - 28 апреля 2017г.), «Образовательные вызовы современности: тенденции развития педагогического исследования» (СПб АППО, г. Санкт-Петербург, 14 июня 2018г.).

Основные положения диссертации представлены в публикациях и материалах научно-практических конференций, всего 32 научные работы, 4 из которых в периодических изданиях, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки Российской Федерации.

**Структура и объем диссертации.** Диссертационная работа включает введение, две главы, выводы по каждой из глав, заключение, список литературы, приложения.

# ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КУЛЬТУР КАК ФАКТОРА РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## 1.1 Социокультурные и теоретические аспекты феномена взаимодействия педагогических культур в современных научных исследованиях

Целью данной главы является теоретическое обоснование взаимодействия педагогических культур как противоречивого феномена и как фактора развития российского образования, сопряжённого с целым рядом рисков, а также исследование проблемы влияния взаимодействия педагогических культур на школьное образование, которое требует более подробного изучения данного процесса. Поэтому задачами данной главы являются: уточнение термина «взаимодействие педагогических культур» в условиях обновления школьного отечественного образования, определение социокультурных, философских и методологических основ исследования данной проблемы, разработка типологии взаимодействия педагогических культур, выявление этапов их взаимодействия в конце XX — начале XXI вв., а также соотнесение данных этапов с разработанными типами взаимодействия.

В изменившихся политических, социально-экономических условиях идёт активный поиск эффективных путей обеспечения качественно нового современного образования. В условиях глобализации демократизация национальных педагогических систем неизбежно ведёт к смене парадигмы образования, где человек становится более активным субъектом образовательного процесса. Глобализация с последующей интеграцией во всемирное пространство образования неукоснительно становится

краеугольным камнем изменений и в образовании нашей страны. Это также обуславливает вступление национальных образовательных систем в непрерывное реформирование, главной целью которого является повышение качества образования в диалоге разных педагогических культур.

В конце XX — начале XXI вв. в обществе в целом и в системе образования в частности произошли обусловленные глобализацией кардинальные перемены. Важной особенностью этой эпохи является сочетание универсальности и мультикультурализма, а также уникальности и самобытности жизни каждой нации в глобализированной связи со всем всемирным сообществом. Всемирная история давно давала множество наглядных примеров способности одной нации осваивать достижения другой. Это являлось одним из главных показателей жизнеспособности и развития его культуры, что не только обогащало саму нацию, но также позволяло ей делиться своими духовными ценностями с другими, обеспечивая взаимообогащение.

Уже в конце XX в. многие государства испытывали потребность в тесной политико-экономической интеграции при сохранении национально-культурных особенностей и традиций. Именно в этой связи, наряду с использованием успехов отечественной педагогики востребованным для российского образования оказался зарубежный опыт, содержащий конструктивные идеи гуманистически ориентированной педагогики и доказавший свою продуктивность в процессе взаимодействия с различными педагогическими культурами. Это повлияло на особенности развития российского образования, которое с началом перестройки перестало быть закрытой, изолированной от международного опыта системой. Опыт образования за рубежом (особенно в Западной Европе, США и странах Восточной Азии) способствовал эффективному участию современной России в интеграционных образовательных процессах.

При этом следует отметить, что интеграционные процессы в образовании имели для отечественной школы как позитивные, так и

негативные эффекты. С одной стороны, изучение зарубежного опыта обогащало профессиональную культуру российских педагогов, поскольку установки мыслящих в парадигме одной педагогической культуры учителей ограничивают их профессиональный кругозор и понимание многих проблем только в отечественном образовании, что было преградой развития в соответствии с новыми требованиями и мешало повышению его конкурентоспособности. С другой стороны, в процессе диалога педагогических культур неоднозначной становилась оценка западных идей и взглядов на теорию и практику российского образования, поэтому широкая общественность и научно-педагогическое сообщество выражало беспокойство по поводу некритичного внедрения западных педагогических концепций в отечественную образовательную теорию и практику, ибо такое внедрение могло способствовать привнесению не всегда приемлемых для отечественной школы ценностей. При этом изменения в подходах к изучению различных педагогических культур требовали разносторонних научных исследований [91, с.454]. Для проведения таких исследований необходимо рассмотреть сущность понятий «педагогическая культура», «взаимодействие педагогических культур», а также разработать типологию взаимодействия педагогических культур.

Одной из особенностей любой современной науки является переход от аспектного исследования к комплексному изучению объекта как многомерного целого, как системы. Соответственно вопросы взаимодействия педагогических культур также необходимо рассматривать как комплексную проблему, которая сама по себе включает соотношение общей и педагогической культуры, взаимодействие её компонентов, выявляя закономерности и условия её развития.

Для нашего исследования важно рассмотреть более подробно понятие «педагогическая культура». Следует отметить, что педагогическая культура является интегральным качеством личности, включающим в себя широкий спектр различных качеств и свойств, таких как творческая активность,

нравственные качества, культура общения, потребность в совершенствовании педагогического мастерства и др.

В педагогическом словаре понятие «педагогическая культура» представлено как:

— часть общечеловеческой культуры, где в превалирующей степени запечатлелись духовно-материальные ценности для социализации (взросления и становления) личности;

— сущностная характеристика целостной личности способного к персональному диалогу культур каждого преподавателя;

— развивающаяся система педагогических ценностей, способов деятельности и профессионального поведения педагога (педагогическая позиция и индивидуальные качества; знания профессионализма и культура педагогического мышления; профессиональные умения и творческий характер деятельности педагога; само-регуляция индивидуальности педагога и культура его профессионального поведения) [63].

Для нашего исследования представляет интерес ряд определений педагогической культуры, сформулированных Е.В. Бондаревской:

— часть общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности, осуществления образовательно-воспитательных процессов;

— динамическая система педагогических ценностей, а также конкретных способов деятельности и профессионального поведения педагога, которая характеризуется на основе аксиологического, интегративного, деятельностного, культурологического и личностного подходов. [16, с.224-225]

Е.В. Бондаревская рассматривает педагогическую культуру как личностную характеристику субъекта педагогической деятельности, в

частности, как сущностную характеристику целостной личности педагога, отражавшей степень разрешения противоречий между его научно-педагогической подготовкой и практической педагогической деятельностью [16, с.295]. При этом автор подчёркивает, что педагогическая культура является «качественной характеристикой не только личности отдельных педагогов, родителей и других людей, занимающихся обучением и воспитанием, но и характеристикой жизнедеятельности и воспитательных отношений общества в целом» [16, с.224]. Иными словами, педагогическая культура является целостным образованием, целостной культурно-образовательной средой, чьим эпицентром становится ребёнок, развивающаяся личность, а также культурный субъект [16, с.362].

В нашем исследовании мы будем опираться на определение Е.В. Бондаревской педагогической культуры как «части общечеловеческой культуры, интегрирующей историко-культурный педагогический опыт и регулирующую сферу педагогического взаимодействия» [16, с.319], поскольку, на наш взгляд, оно наиболее полно отражает процесс взаимодействия педагогических культур в глобализированных условиях всемирной образовательной системы.

Если в отношении взаимосвязи общей и педагогической культуры наблюдается единство мнений, то в плане выявления структурных компонентов педагогических культур сохраняются различные точки зрения (таблица 1) [90, с.208].

Таблица 1

**Компоненты в структуре педагогической культуры**

| педкомпоненты | исследователи |
|---|---|
| мастерство | Н.М. Бавченко, А.В. Барабанщиков, С.Б. Елканов, Н.В. Кузьмина, Ю.А. Левков, А.И. Лобач и Г.Н. Оботурова |
| умения | В.В. Гаврилюк, О.З. Краснова, А.И. Лобач, И.А. Нейштатд и В.И. Писаренко |
| качества педагога | Н.М. Бавченко, С.Б. Елканов, С.В. Захаров и М.Н. Скаткин |
| стремление к само-совершенству | В.М. Галузинский, Н.В. Воробьёв, С.Б. Елканов и Т.В. Иванова |
| творчество | Т.Ф. Белоусова, Н.Е. Воробьёв, Л.А. Нейштадт В.К. Суховецева |
| опыт | А.В. Барабанщиков, Л.М. Герасимов, В.А. Мартынов и В.П. Фоменко |
| знания | Т.Ф. Белоусова, В.М. Галузинский, В.В. Запевина, Е.Ф. Логинова, И.Н. Невский и А.Н. Растрыгина |

Все представленные в таблице 1 компоненты в той или иной мере присутствуют в процессе взаимодействия педагогических культур в системе образования.

В научных исследованиях понятие «педагогическая культура» также соотносится с понятиями «педагогическое мастерство», «педагогическая техника» и «педагогическое взаимодействие». По словам В.И. Ильина, педагогическая культура включает такие значимые компоненты, как:

— современный стиль педагогического мышления;

— ценностное отношение к педагогическим знаниям и их применение в — профессиональной деятельности,

— способы педагогического взаимодействия;

— дидактико-методическую культуру и культуру педагогического общения [38, с.14].

Для нашего исследования важен тезис В.И. Ильина о взаимосвязи педагогической культуры учителя и педагогической культуры нации. По мнению автора, взаимодействие педагогических культур относится к обоим понятиям [38, с.15].

Далее раскроем собственно понятие «взаимодействие». Согласно философской энциклопедии, взаимодействие представляет собой отражающий взаимосвязь различных объектов между собой, их взаимообусловленность, изменение состояния и процесс взаимного перехода [57, с.18]. Существуют смежные термины, раскрывающие поле взаимодействия, например, «культурное», «социальное» и др. Для нашего исследования интерес представляет, прежде всего, культурное взаимодействие как особый вид связей и отношений, которые складываются между культурами в процессе взаимообмена культурными идеями, нормами и ценностями [75, с.251-254]. По словам Г.В. Ельникова, элементом общей культуры или её своеобразным «срезом по вертикали», вместе с моральной, эстетической, управленческой, правовой и другими видами культуры, также при ряде условий может выступать и взаимодействие педагогических культур [30, с.103].

В настоящее время система образования не очень эффективно стимулирует развитие профессионализма педагога. Общество требует более действенных мер, так как данная система чётко нацелена в основном на отшлифовку отдельных профессиональных компетенций, а не комплексное саморазвитие учителя [21, с.8]. Сложившаяся со второй половины 1980-х гг. гуманистическая направленность образования в России создала весьма благоприятные условия для переосмысления всего научного потенциала

гуманистической педагогики Запада. Её практическое применение на рубеже XX-XXI вв. способствовало сближению мировоззренческих позиций отечественных и западных педагогов. Это было отражено в законах и программах, принятых в России за последние двадцать лет, в частности, «Национальном плане действий в интересах детей» 1995г., Президентских федеральных программах «Дети России» и «Молодёжь России» 2000г., а также ГОС и ФГОС.

Следует отметить, что проблема взаимодействия культур в философском аспекте педагогических исследований имела свою давнюю традицию. Впервые означенная проблема была поставлена на рубеже XVIII и XIX вв. и также было дано теоретическое осмысление всемирных процессов взаимодействия. В скрытой форме проблема взаимодействия культур была представлена в трудах многих философов, таких как Дж. Вико, И.Г. Гердер и Ж.Ж. Руссо. В России в середине XIX в. проблема взаимодействия культур подробно исследовалась в славянофильских историко-философских работах К.С. Аксакова, И.В. Киреевского, А.С. Хомякова и др. Теоретик-почвенник Н.Я. Данилевский в 1869г. выполнил одно из самых крупных исследований культурно-политических взаимоотношений славянских и германо-романских миров того времени «Россия и Европа». Б. Малиновский, Ф. Ратцел, А. Рэдклиф-Браун и Л. Фробениус изучали проблемы различных наций и этносов, а также влияющие на них факторы с определением наиболее проблемных точек соприкосновения. Они описывали культурные различия отдельных наций посредством реконструкции истории их развития. В отечественной культурологии также была дана трактовка явления «взаимодействия культур». Согласно Е.В. Иванову, современное культурологическое мышление и мироощущение были остросоциальны. Культурология форсировала упрощённое представление о культуре как об отражении материализма, но как принципиально неидеологическая

дисциплина частично взяла на себя функцию философии, давая ей новое целостное видение культуры [36, с.23].

Много исследовательских работ, раскрывающих проблему взаимодействия отечественной и иностранных культур и особую роль в этом процессе России, появилось за последние двадцать лет. Среди них в современных культурологических исследованиях можно особо отметить придерживающегося герменевтических традиций автора «диалога культур» М.М. Бахтина. Он писал, что «при диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет своё единство и открытую целостность, но при этом они взаимно обогащаются» [9, с.353-354].

Особую значимость для становления взаимодействия педагогических культур по мнению исследователя В.Ф. Исаева имел профессиональный идеал педагога [41, с.38], причём, что характерно, вне зависимости от пространственной привязки педагогических культур. Он достигался только после серьёзного конфликта отечественной и западной педагогик, где «поле боя» должен был быть ученик. Собственно говоря, в этом научном споре результаты учащихся и должны были определить лучшую педагогическую культуру [72, с.8]. Семиотические исследования взаимодействия культур были широко представлены в трудах таких исследователей как Д. Дюришин, В.В. Иванов, Ю.М. Лотман, А.М. Пятигорский, В.Н. Топоров, Б.А. Успенский и др. Кроме того, связанная с взаимодействием культур народов, живущих в конкретном историческом периоде, идея «исторической преемственности» подробно раскрывалась Э.А. Баллером [57, с.6].

Ю.М. Лотман в своих трудах связал два важнейших понятия — «диалог» и «взаимодействие культур». Говоря о этой важной проблеме, он замечал, что в широкой исторической перспективе взаимодействие культур всегда диалогично. Межкультурный диалог имел свои черты, включая в них последовательную активность передающего и принимающего, а также выработку обще-общительного языка. Причём сначала шёл односторонний

поток информации, которая откладывается в памяти принимающего индивида, а память на данном этапе фиксировала также информацию на чужом, непонятном языке, а потом происходило овладение чужим языком и свободное им пользование, усвоение чужих правил и воссоздание по этим правилам аналогичных им новых [54, с.19].

Анализ научной литературы показал, что в исследованиях современных ученых (О.Б. Даутовой, Т.Н. Поляковой и др.) используется термин «процесс педагогического взаимодействия», который отражает изменения педагогической деятельности и педагогической культуры в условиях внедрения ФГОС общего образования. Однако собственно термин «взаимодействие педагогических культур» не получает строго дефинитивного определения и чёткой формулировки, поскольку исследователи рассматривали его в основном как сугубо вспомогательное понятие при изучении интересующих их проблем.

При взаимодействии педагогических культур субъект этого процесса в открытом образовательном пространстве развивает свою культуру, обогащая собственный культурологический и педагогический опыт. В конце XX в. под воздействием западной педагогической культуры важнейшим аспектом обновления содержания общего образования стала гуманизация, направленность на сохранение и развитие нравственных и эстетических ценностей, высоких общественных идеалов. В открытом образовании во взаимодействии педагогических культур также проявлялись признаки гуманизации индивидуально-профессионального самосознания:

— интенсивность процессов личностно-профессионального саморазвития педагогов при развитии к институту детства как само-ценности,

— рост индивидуальной мотивации и способности к диалогичным формам педагогического контакта с другими педагогическими культурами [21, с.12].

В таблице 2 показана структура взаимодействия педагогических культур.

Таблица 2

**Структура взаимодействия педагогических культур**

| Компоненты | Сущность | Способы реализации |
|---|---|---|
| ценностно-нормативный | совокупность ценностей и норм | используется в процессе осуществления социально-культурной деятельности как педагогического процесса |
| содержательно-технологический | многообразие направлений социально-культурной деятельности, технологий, арсенал форм и методов | используется специалистом социально культурной деятельности для эффективного взаимодействия |
| личностно-творческий | единство актуальных свойств и качеств личности профессионала | используется для обеспечения эффективности в процессе социально-культурной деятельности, личностного и профессионального совершенствования |

В нашем исследовании важны все представленные в таблице 2 элементы, поскольку искомое определение феномена взаимодействия педагогических культур достигается лишь их суммарным объединением.

Взаимодействие педагогических культур осуществляется на основе следующих принципов:

- *открытости* (информационное и мотивационное обеспечение формирования взаимодействия педагогических культур);
- *системного единства* (отражает целостность мировой культуры как единства и противоположностей составляющих её профессиональных культур в различных педагогических сообществах);
- *интеграции* (целостность системы целей, методов, средств, форм и условий формирования взаимодействия педагогических культур как системы и процесса) [89, с.160].

Далее мы считаем необходимым предложить несколько вариантов трактовок термина «*взаимодействие педагогических культур*» на основании своеобразного «гештальта» разных исследователей (таблица 3).

Таблица 3

**Различные трактовки термина «взаимодействие педагогических культур»**

| Автор | понятие | проявление и эффект |
|---|---|---|
| Е.Г. Врублевская [21, с.6] | процесс духовно-интеллектуального взаимообмена субъектов, возникающий по личным или объективным причинам | приращение одной культуры эмотивно-когнитивным, предметно-практическим опытом другой культуры и стимул процессов личностного самоопределения, саморазвития субъектов процесс |
| Е.Г. Врублевская [21, с.357] | процесс деятельной активности субъектов педагогической реальности | личностная самореализация по отношению культурных целей и ценностей |
| Е.П. Мазко [55, с.170] | практически высший процесс взаимной активности с определёнными условиями действий педагогов и взаимные изменения субъектов данного процесса | видоизменение индивидуальных свойств и качеств, а также обобщённая унитарность ценностей и убеждений, научных знаний и практических навыков, образцов и норм поведения в процессе педагогического взаимодействия |
| А.В. Осадчий [57, с.87-88] | межкультурное динамическое общение, образующее собой «сложное целое», включая устремленность культуры за свои границы и интериоризацию инокультурного явления | осуществление взаимного развития самобытных педагогических культур, каждая из них сохраняет единство и целостность, открытую другим культурам в процессе становления культуры человечества |
| О.Н. Журавлёва [31, с.5] | система единства педагогов с изменениями социально-культурного мира, которая | обеспечивает положительные изменения педагогической деятельности, выступая тем началом, в чьей основе лежит педагогическое сотрудничество; феномен взаимодействия педагогических культур в диалоге взаимопроникновения; создание пространства школы как среды духовного, эстетического и интеллектуального развития субъектов взаимодействия педагогических культур, а также система факторов, предпосылок, закономерностей, принципов и в первую очередь условий в настоящее время в различных педагогических культурах мира |

В нашем исследовании будем опираться на следующее рабочее определение понятия «взаимодействие педагогических культур», которое представляет собой *процесс духовно-интеллектуального взаимовлияния и взаимной дополняемости различных педагогических систем, основанный на комбинировании отечественных педагогических идей, образовательных ценностей, организационных форм и моделей, технологий и принципов построения образования с зарубежными педагогическими образцами и инновациями, направленный на развитие национальных систем образования в условиях их глобализации и интернационализации*. Данный процесс предполагает преодоление педагогическими культурами своих границ, интериоризацию зарубежного опыта, взаимное развитие национальных педагогических культур, сохраняющих своё единство и целостность, и демонстрирующий открытость другим педагогическим культурам и системам. Процесс взаимодействия педагогических культур может носить как равноправный, так и непаритетный характер, в зависимости от того, является ли одна из культур, участвующих в процессе взаимодействия, доминирующей, транслирующей свой опыт и культурные образцы другой национальной культуре.

Для лучшего понимания проблемы следует прояснить, что процесс взаимодействия педагогических культур проявляется во взаимовлиянии на ценностные ориентации, обогащение опыта воспитательной деятельности, развитие личностных качеств педагогов. Оно основывается на понимании взаимной дополняемости различных педагогических систем и подразумевает обоюдную активность, что позволяет считать педагогов субъектами рассматриваемого процесса. Поэтому потенциал взаимодействия педагогических культур определяется уровнем профессионально-педагогической культуры педагогов. Такое взаимовлияние имело место быть в процессе воспитывающего взаимодействия на основе признания само-ценности культурно-творческой активности и принятия её за логическое

исходное отношение для развития образовательного процесса. Взаимодействие педагогических культур определяет не столько наличие конкретных педагогических знаний и методик, сколько отношение педагогов к ним и соответствующую линию последующего поведения. В свою очередь, отношение к процессу взаимодействия культур определяется уровнем мышления конкретного педагога в конкретную историческую эпоху.

Произошедшие в России в постперестроечную эпоху глобальные изменения дали возможность выразить новую точку зрения педагогам о школе как таковой, целях, возможностях и перспективах развития, остро поставили вопрос о приоритетах образования и воспитания в новом демократическо-правовом обществе. Собственно, эти перемены увязывались с созданием в стране ряда условий для непрерывного образования, которое построено на принципах демократизации и гуманизации. Их соблюдение позволило осуществить плавный переход от «валового» подхода в образовании к индивидуально-творческому воспитанию каждого индивидуума.

Без сомнения, иностранные педагогические идеи оказали немалое влияние на развитие теории и практики образования в России. Это влияние происходило как непосредственным, так и опосредованным путями. В качестве способов оказания такого влияния можно рассматривать:

— заимствование иностранных педагогических взглядов, подходов и научных концепций педагогической теорией России;

— заимствование организационных форм, принципов построения и развития школьного образования;

— комбинирование отечественных педагогических идей друг с другом или с иностранными инновациями [83, с.11].

В то же время следует заметить, что процесс развития теории и практики взаимодействия педагогических культур происходил в непрекращающихся попытках найти разрешение целого ряда противоречий. Во-первых, данные противоречия были связаны с доминированием в

различных педагогических системах разных типов педагогических культур, которые, как правило, делились на тоталитарные и демократические. Демократический тип педагогической культуры практически с самого начала был основан на паритете педагога и ученика с уравновешенными правами и ответственностью, хотя и только в стенах учебного заведения. Превалирующей ценностью данного типа педагогической культуры выступало развитие индивидуальных качеств обучающегося и прежде всего его морально-этических качеств (честность и гуманизм), а также стремление к личной свободе и, наконец, работоспособности. Для достижения этих целей педагогу предоставлялся некий либерализм креативного выбора необходимых ему форм и методов педагогического воздействия [12, с.36]. Согласно Г.Б. Корнетову, традиционно приписываемый педагогике СССР (особенно «сталинской») *авторитарный тип педагогической культуры* характеризовался прессингом воспитанника и его полным подчинением личности воспитателя, который наделён максимумом прав при минимуме обязанностей при определённой свободе выборов форм и методов педагогического воздействия на учащихся [45, с.16]. Определителями этого типа педагогической культуры выступает развитие у подопечных послушания, дисциплинированности, почтения и некритичного отношения к авторитетам [12, с.77].

Во-вторых, в представленных выше противоречиях отразилось не только базовое противостояние между европейскими подходами к построению образования и национальными педагогическими традициями, но и собственная внутренняя неоднородность и противоречивость зарубежных педагогических идей. Но в ходе взаимодействия различных культурных формаций имела место быть встреча педагогических культур России, Европы и Азии (каждая из них со своими национальными корнями). Попробуем обозначить наиболее существенные различия в различных образовательных традициях стран Азии и Европы (таблица 4).

Возникающей в процессе интернационализации образования взаимодействие столь различных педагогических культур и парадигм мышления здесь явно представлялось как научная проблема.

Не менее сложным вопросом в данной связи была и встреча различных интеллектуальных стилей научных исследователей в процессе научной дискуссии. Социолог, математик и футуролог Юхан Винсент Галтунг из Норвегии отмечал англосакский, галлийский, тевтонский и ниппонский стили. Англосакский стиль вполне характерен для Оксфорда, Кембриджа и элитных учебных заведений на востоке и западе Соединённых Штатов. Вопреки всем противоречиям, различные учёные в англосаксонской парадигме представляли заинтересованное в научной кооперации единое творческое сообщество. Доброжелательный и равноправный диалог различных мнений и точек зрения с задачей не взять верх в научной дискуссии, а разработать единые научные подходы являл собой яркий пример англосаксонского стиля.

Распространённый в классических вузах ФРГ тевтонский и характерный для Парижа галлийский стиль ведения научного дискутированного общения отличались гиперкритицизмом, попытками обнаружить у оппонента слабые места и недостатки, стремлением к эффектной само-презентации и к самоутверждению среди прочих учёных. Поскольку ниппонский стиль был присущ вузам Токио и Киото, то научная дискуссия проходила в данном ключе по законам поклонения перед авторитетом-гуру, где были характерны сильная иерархическая зависимость [58, с.55-59].

В результате диалога различных педагогических культур отечественная система образования сохранила специфические российские черты, но в то же время приобрела наиболее ценные элементы других педагогических культур. Таким образом, взаимообогащение, взаимовлияние и взаимодействие педагогических культур стали факторами развития российского образования в конце XX — начале XXI вв.

Таблица 4

**Образовательные традиции государств Азии и Европы**

| Азиатская традиция | Европейская традиция |
|---|---|
| Особая роль обладающего личной мудростью учителя (или гуру) | Особая роль знания, транслируемого любым компетентным педагогом |
| Учитель знает ответы на все вопросы | Педагог имеет право что-либо не знать |
| Важен правильный результат решения задачи | Важен не только результат, но и творческий процесс решения задачи |
| В центре обучения находилась лекция педагога | В центре обучения была поставлена самостоятельная работа обучающихся |
| Школьники ожидают от учителя вполне конкретных заданий | Учитель ожидает от обучающихся собственных творческих инициатив |
| Обучающиеся предпочитали точные цели, детальные инструкции и конкретные графики работы | Обучающиеся предпочитали открытые цели, общие инструкции и гибкие графики, которые давали им творческую свободу |
| Обучающиеся с подачи педагога хотят научиться, как «надо делать правильно» | Обучающиеся хотят научиться, как надо учиться |

Подробно рассмотрев понятие «взаимодействие педагогических культур», перейдём к исследованию проблемы его типологии. При этом следует отметить, что типологизация взаимодействия педагогических культур освящена не очень широко. Поэтому данный дискурс также имел весьма важное значение для выяснения сущности исследуемого явления.

Наиболее продуктивной нам представляется типология взаимодействия педагогических культур по признаку *«степень равноправия педагогических культур в процессе взаимодействия»*. По данному основанию можно

выделить *заимствованно-адаптивный и паритетно-диалоговый типы взаимодействия педагогических культур.*

Заимствованно-адаптивный тип предполагает определенную зависимость одной национальной педагогической культуры, которая заимствует и адаптирует зарубежный опыт, от другой культуры, которая этот опыт транслирует. При таком типе взаимодействия доминирующая педагогическая культура осуществляет трансфер своих ценностей, моделей, образовательных технологий, новых знаний, а другая культура выступает в качестве их реципиента, встраивающего чужой опыт в сложившуюся педагогическую парадигму. При этом степень критического осмысления зарубежного опыта может быть различной. Но независимо от этого при заимствованно-адаптивном типе сложно говорить о равноправном диалоге и взаимообогащении культур. Речь идет скорее о проникновении одной культуры или её элементов в другую педагогическую культуру. Такое проникновение может осуществляться как в виде прямого трансфера фундаментальных педагогических ценностей, основополагающих принципов, образовательных моделей и технологий в другую культуру, либо в виде набора альтернативных предложений, которыми могут воспользоваться представители педагогической культуры реципиента для восполнения определенных дефицитов или решения ряда педагогических проблем, требующих заимствования и адаптации зарубежных культурно-педагогических образцов. В качестве примера можно привести распространение в конце XX века в российской системе образования альтернативных моделей обучения и воспитания, таких как школа Марии Монтессори, Вальдорфские центры, образовательные учреждения, основанные на педагогических моделях С. Френе, П. Петерсона [20, с.5].

Заимствованно-адаптивный тип взаимодействия может быть реализован в двух вариантах: фрагментарно-аддитивном и варианте прямого заимствования. При варианте прямого заимствования зарубежная педагогическая культура не критично переносится на отечественную почву,

сохраняя философские основания и ценностные установки, присущие другой культуре. При фрагментарно-аддитивном варианте заимствуется фрагмент той или иной педагогической культуры и встраивается в национальную образовательную систему, либо в педагогическую культуру образовательного учреждения с целью расширения и совершенствования образцов профессионального поведения педагогов. Несмотря на отличия в масштабе и интенсивности заимствования, оба варианта содержат признаки неравноправного взаимодействия, при котором одна сторона выступает в роли транслятора своей культуры, а другая внедряет элементы зарубежной культуры в собственную педагогическую систему.

Паритетно-диалоговый тип взаимодействия педагогических культур основан на равноправном диалоге и взаимном обогащении различных педагогических культур. При этом отсутствует доминирование тех или иных культурных образцов, сохраняется уникальность и культурно-историческая специфика национальных педагогических систем, отсутствует навязывание зарубежных образовательных моделей. В данном случае в единую педагогическую систему интегрируются элементы различных педагогических культур, вследствие чего достигается синергетический эффект и углубляются интеграционные процессы в системе образования. Паритетно-диалоговый тип взаимодействия, получивший распространение в России в последние десятилетия, способствует равноправному сотрудничеству образовательных учреждений различных стран, заинтересованных в развитии научно-педагогической кооперации и международного стратегического партнерства. Однако хотелось бы заметить, что паритетно-диалоговый тип взаимодействия все-таки ведёт к утрате национальной идентичности педагогической культуры, хотя и не столь стремительно. Паритетное взаимодействие национальных культур ведет к их взаимному ослаблению в условиях нарастания культурной глобализации. Национальные культуры, в частности, педагогические, становятся подогнанными друг к другу «камешками» в общей «мозаике» глобальной

духовности и утрачивают достоинство самостоятельных образов и способов духовной жизни. При этом национальную культуру можно сохранить только на условиях ее доминирования во взаимодействии с другими культурами. А доминирование возможно только на основе питания своими собственными вековыми традициями. Необходимость взаимодействия прежде всего со своим культурным прошлым необходимо учитывать, осмысляя особенности взаимодействия с зарубежным опытом.

Таким образом, анализ научных исследований позволил сделать вывод, что процесс взаимодействия педагогических культур должен отличаться открытостью и плюрализмом. Такой процесс характерен для развития национальных образовательных систем, ориентированных на продуктивную деятельность в условиях информационного общества XXI в. и углубляет интеграционные процессы в сфере отечественного образования.

## 1.2 Историко-педагогический анализ процесса взаимодействия отечественной и зарубежной педагогических культур в XX в.

Для более глубокого понимания тенденций и процессов, характеризующих развитие отечественного образования и педагогической мысли в конце XX и начале XXI вв. необходим краткий историко-педагогический экскурс, позволяющий проанализировать генезис процесса взаимодействия педагогических культур. При этом оговоримся, что исторические рамки данного экскурса будут ограничены 1900 — 1985гг., которые непосредственно предшествовали исследуемому в диссертации периоду.

Следует отметить, что российская педагогическая культура всегда была ориентирована на заимствование новых западных идей в педагогике, стараясь «впитать» из неё самое лучшее. Так, например, В. Шубарт писал, что «именно Россия обладает теми силами, которые Европа утратила или

разрушила в себе. Россия является частью Азии и в то же время членом христианского сообщества народов. Это — христианская часть Азии. В этом особенность и исключительность её исторической миссии» [99, с.33]. Основой для теоретического осмысления и практики использования потенциала зарубежных педагогических культур в российском школьном образовании выступает процесс поэтапного многоаспектного взаимодействия педагогических культур. Его можно характеризовать по ряду критериев:

- масштаб (на уровне педагогических идей, технологий, систем, парадигм или их отдельных элементов);
- форма (трансляция, взаимообмен и интерпретация);
- выбор ориентиров (западные или восточные педагогические традиции);
- степень политизации процесса (от его полного отсутствия до политического противостояния);
- наличие или отсутствие идеологических барьеров.

Условиями освоения отечественными педагогами прогрессивного зарубежного опыта являются:

- активное использование потенциала межкультурной коммуникации в педагогическом процессе;
- построение педагогами индивидуальных программ изучения и внедрения всех показавших свою эффективность инноваций зарубежных педагогических систем;
- личностно значимая рефлексивная оценка педагогами собственной практики принятия других педагогических культур в образовательном пространстве.

В этой связи путь от выявления культурных параметров личности педагога ведёт в этой научной парадигме к профессиональному своеобразию их проявления в педагогической деятельности. Являясь основным механизмом воспроизводства культуры в обществе, образование призвано

порождать культуру межличностных отношений и внутреннюю культуру своих субъектов, что соответствует основным целевым установкам развития образования в любой исторический период. Поэтому независимо от культурно-исторических особенностей любой страны всегда была необходима подготовка педагогов к межкультурному взаимодействию, и в то же время можно было констатировать отсутствие методического обеспечения такой подготовки. Особое значение такая подготовка имеет для взаимодействия педагогических культур, которое выступает основой образовательной среды, а также сущностной характеристикой учебно-воспитательного процесса. Следует, однако, отметить, что личностный характер межкультурного взаимодействия при проведении исторического экскурса подразумевается, но не может быть раскрыт в полной мере, поскольку основной акцент делается на исследовании объективных факторов, влияющих на характер взаимодействия педагогических культур.

Во время противостояния славянофилов и западников эпохи Николая I также началось глубокое исследование проблемы взаимодействия педагогических культур России и Запада [85, с.140]. Чуть позднее их весьма подробно рассмотрели педагоги и мыслители К.Д. Ушинский и Л.Н. Толстой. В этой парадигме развивается реформаторская педагогика конца XIX — начала XX вв., которая была весьма полифонична и представлена различными направлениями. Ретроспективный анализ позволяет, однако, констатировать, что наибольшая активность обращения к новинкам западной педагогики относилась к началу XX века. Значительный интерес представляли труды П.П. Блонского, В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля, П.Ф. Каптерева, Н.К. Крупской, С.А. Левитина, М.М. Рубинштейна и С.Т. Щацкого. В этот период в стране открылся ряд «новых школ».

До 1917г. происходило теоретическое осмысление новых для отечественного образования парадигм, которые отвечали потребностям общественно политического развития страны в период исторического излома. Не проводя прямых исторических аналогий, можно отчётливо

обозначить определённую созвучность многих социокультурных и педагогических условий протекания исторических моментов, детерминирующих появление реформаторских идей в различных областях знаний и духовно-социальной сфере, включая образовательную [62, с.3].

По мнению М.В. Богуславского и Г.Б. Корнетова, в XX веке отечественная школа сменила несколько парадигм, каждая из которых главным образом зависела от влияния той или иной педагогической культуры. Правда, следует оговориться, что в основном этот выбор парадигм определялся социально-политическими причинами. К таким парадигмам можно отнести парадигму трудовой школы и трудового воспитания, парадигму свободного воспитания и ряд других. Например, Н.К. Крупская и С.А. Левитина были вдохновлены идеями Я.А. Коменского, Й. Песталоцци, Х. Залцмана и Р. Оуэна, особенно в организации трудового воспитания. Н.К.Крупская в трудах швейцарских учёных М. Планта и Я. Бурхарда, немецкого Ф. Ферстера заимствовала идею самоуправления для трудовых школ. В результате было дано определение принципиальных основ «новой» (трудовой) школы: связь обучения с производительным трудом и самоуправление. В 1919г. П.П. Блонский написал книгу «Трудовая школа», где было представлено сущностное понимание модели трудовой школы, основанной на идее Г. Кершенштайнера («гражданское воспитание») и Ф. Фребеля в парадигме культурологической модели отечественной социальной педагогики. В этот период была также предпринята попытка апробации и адаптации к советским реалиям целостных педагогических систем (например, Дж. Дьюи) или их элементов, например, педагогики «свободного (нового) воспитания» О. Декроли и М. Монтессори [36, с.257]. Заимствования в отечественной педагогике из зарубежного опыта можно было наблюдать также при попытках определения предмета социальной педагогики. Идеи «воспитывающей среды» в парадигме фундаментального труда Ф.Г. Гиддингса 1898г. «Основания социологии» были заимствованы Л.Н.Седовой («Теория и методика воспитания) и Н.П. Толстолуцких в

разработке методологии и методики формирования социализации подрастающего поколения. Следует отметить, что инициаторами взаимодействия культур в рассматриваемый период выступали как учёные, так и педагоги-практики. Например, В.Д. Сиповской и А.Л. Острогорский выпускали журнал «Образование», находясь под сильным влиянием иностранных идей, но оставаясь при этом социал-демократами. Отдельные педагоги стали интересоваться западным опытом, особенно в тематике социального воспитания и научения, а после этого начали их активное распространение. Здесь можно особо отметить идею трудовой школы, которая, как нельзя кстати, пришлась по вкусу отечественным педагогам, поскольку была на тот момент очень модной и альтернативной.

Как и большинство развитых стран мира, Россия также включалась в глубокое изучение внутреннего мира обучающихся на базе наколенных в мировой практике психологических знаний. Исследования данной проблемы осуществляли И.А. Сикорский, П.Ф. Лесгафт, В.М. Бехтерев, Г.И. Россолимо и др. В Санкт-Петербурге с разрешения Николая II 9 июня 1907г. В.М. Бехтерев открыл Педологический институт и основал журнал «Вестник психологии, криминологии и педологии». Также весьма активными сторонниками исследований по изучению развития детей стали А.Н. Бернштейн, А.Ф. Лазурский, А.П. Нечаев, Л.Е. Оболенский, Н.Е. Румянцев и др. Педология была широко представлена на съездах по педагогической психологии 1906 и 1909гг. [34, с.46].

Активное развитие техники и промышленности в начале прошлого века серьёзно продвинуло либеральность в воспитании [101, с.164]. В это время стало модно «брать на щит» теорию исканий о внутреннем развитии человека. Ведущие педагогические концепции имели общие цели содействовать экономическому и культурному развитию общества, воспитанию высоконравственной личности. Это относится, в первую очередь, к реформаторской педагогике, идеи которой имели исключительную

актуальность для России, переживавшей в начале XX века болезненный этап смены политических и социально-экономических ориентиров. Перефразируя изречение М.Н. Певзнера, можно сказать, что, впитав в себя многие альтернативные идеи и традиции реформаторской педагогики образовательного пространства Западной Европы конца XIX и начала XX в., отечественная педагогика искала собственные ответы на протекающие сложные социокультурные и политические процессы. Именно в этой парадигме реформаторское движение могло предложить отечественной педагогике бесценный творческий потенциал, который был главным условием прогресса образования и всего отечественного социума [60, с.301].

Однако все эти благие начинания после революции приходилось реализовывать только через призму или под влиянием социалистических идей. Представляемая концепцией марксизма-ленинизма эволюция всеобщей и частной истории представлялась теперь только в виде закономерной и последовательной смены экономико-общественных формаций [35, с.7]. Именно благодаря влиянию этой точки зрения на отечественных педагогов началось активное создание новых научных трудов и учебных курсов.

В середине 1920-х гг. произошёл новый всплеск интереса к западной педагогической инноватике и всему, что с ней связано. Это было обусловлено широким контекстом дореволюционных традиций отечественного образования и западной прагматической педагогики, прежде всего в попытках решить проблемы школьного образования. В этот период отечественные исследователи под видом своих идей начали реализовывать на практике идеи западных ученых. Здесь можно особо отметить идею трудовой школы, Далтон-план, метод проектов и комплексных программ. Так, в 1927г. организатор народного образования и педолог А.П. Пинкевич замечал у представителей советской педагогики «чрезвычайную жадность ко всем «последним словам», какие слышатся в связанных с педагогикой науках» [24, с.38]. В это же году развернулась компания «Иностранные языки — в массы» [96, с.71-79]. Определённый вклад в теоретическое осмысление западной

педагогической культуры был внесён в этот период Е.Г. Кагаровым, Б.Б. Комаровским, Н.Н. Ильиным, С.И. Созоновым, А.А. Фортунатовым, М.М. Штейнхаузом, Е.Н. Янжулом и др. Следует отметить также работы Н.Е. Бочкарёва, Р. Лансберга, Н.Д. Лубинца, М.М. Рубинштейна, В.В. Таубман и Ю.И. Фаусек которые, в частности, рассматривали теорию и практику применения в советском детсаду методики М. Монтессори [35, с.14].

В рассматриваемый период взаимодействие педагогических культур осуществлялось не только в России, но и за рубежом. В этом плане необходимо упомянуть труды находившихся в эмиграции русских педагогов Н.А. Ганса, С.И. Гессена и В.В. Зеньковского. Перед ними встала сложная педагогическая проблема по созданию за границей белоэмигрантских школ, которые по своей сути были западными, но ни в коей мере не забывали своих русских традиций.

Об интенсивности процесса взаимодействия педагогики России с социально-педагогическими идеями и опытом Запада в 1920-е гг. свидетельствует увеличение количества зарубежных командировок отечественных исследователей и увеличение количества посещения СССР зарубежными учёными. Так, уже в советское время С.Т.Шацкий продолжал реализовывать свои идеи на практике в созданной им в 1919г. на базе «Бодрой жизни» Первой опытной станции Наркомпроса [81, с.73-79]. Только за девять месяцев 1925г. и 1926г. её посетили 4761 человек в составе 152 делегаций. В 1928г. СССР с дружественным визитом посетил сам Дж. Дьюи. Он познакомился с результатами работы С.Т.Шацкого и вынужден был констатировать значительные успехи советского ученого [34, с.102]. Научно-исследовательский поиск в области взаимодействия педагогических культур широко осуществлялся и в рамках деятельности научно-педагогической секции учёного госсовета (НПС ГУСа) (1921-1931гг.) под руководством Н.К. Крупской.

Анализ процесса взаимодействия педагогики России с западной педагогической культурой в 1930-е гг. позволяет констатировать

«калькирующий» перенос на отечественную почку политехнической школы чисто западной модели; организацию цельного социально-педагогического процесса, определяя его эффективность с точки зрения достижения цели социального воспитания; измерение «объёма воспитательных воздействий» (социализации). С начала 1930-х и до 1950-х гг. отечественные педагоги по идеологическим и политическим причинам утратили связи со своими западными коллегами, оказавшись в определённой изоляции, а сама западная педагогика в СССР была подвергнута всяческой абстракции как буржуазная [50, с.8].

В русле коммунистической философии как методологии советской педагогики в 30-е гг. XX в. создавалась новая модель социалистической политехнической школы. Её практическая реализация определяла обращение отечественных исследователей к изучению теории и практики западноевропейских и американских «новых школ». Для этого подробно изучались привлекающие внимание российских исследователей адекватностью модели школы социально-экономической перспективе, а также сущности ученика «школа действия» А. Ферьера и особенно «школа будущего» Дж.Дьюи. Несомненные советские успехи в военном деле и гражданском строительстве сталинской эпохи западные исследователи напрямую связывали с грамотно выбранным вектором развития советского образования как «важнейшего политического и идеологического оружия», фактора социально-экономической и технической модернизации, мобилизации масс. Однако в этот период прямые контакты с западными коллегами были практически исключены и лишь имели отдельные ссылки на их работы в научных исследованиях [11, с.6].

Политическая «оттепель» во второй половине 50-х гг. XX в., смягчение политического противостояния сделали возможным дальнейшее взаимодействие педагогических культур на основе диалога западной и отечественной педагогики. В 1957г. на волне «хрущёвского потепления» в

Институте теории и истории педагогики советской Академии педагогических наук был специально создан сектор современной школы и педагогики за рубежом, который кроме всего прочего занимался налаживанием контактов с иностранными учеными. Взаимодействию педагогических культур способствовало также билингвальное обучение средствами родного и иностранного языков, которое стало также развиваться в СССРв50-е гг. XX в. Историческими предпосылками такого развития стали:

— жёсткая потребность подготовки для вооружённых сил и народного хозяйства владеющих иностранными языками, способных к самостоятельной творческой деятельности хорошо образованных людей;

— победа во Второй мировой войне и начало восстановления и перестройки советской системы образования;

— укрепление и расширение социалистического лагеря, распространение советского влияния на другие страны и даже капстраны [72, с.442].

Кроме того, сказалась традиционная ориентация отечественной педагогики на идеал классической прусской школы (тевтонский стиль) с обучением иностранным языкам при отсутствии иноязычной среды в естественных условиях. В это время в ФРГ активно развивались идеи билингвизма: свободное владение немецким и другим языком (французским или английским) по выбору. Это привело к росту количества соответствующих школ, классов и курсов, а вскоре подобная «билингвальная мода» пришла и в вузы [98, с.320].

После прихода к власти Н.С.Хрущёва отечественные педагоги вновь стали обращаться к идеям компаративизма. Советские исследователи Б.Л. Вулфсон, Л.Н. Гончаров, В.П. Лапчинская, З.А. Малькова, Н.Д. Никандров, Т.Ф. Яркина и др. снова стали делать попытки рассмотрения западного опыта и его возможного использования (например, программированного обучения) в отечественной образовательной практике. Следует, однако, отметить, что

такое заимствование сопровождалось достаточно жесткой критикой их философско-педагогических оснований. Поэтому 70-80-е гг. XX в. следует рассматривать как достаточно противоречивый амбивалентный исторический период в развитии взаимодействия педагогических культур. С одной стороны, имело место теоретическое осмысление и прагматическое использование отдельных идей западной педагогики и отдельных методов и технологий обучения, но при доминировании некоторых достоинств зарубежной педагогики всё же превалировало критическое отношение к западным образовательным системам. Многие педагогические концепции (особенно капстран) рассматривались в русле критического анализа буржуазной философии, идеологии и педагогики.

Но, несмотря на жёсткую критику зарубежных педагогических идей и образовательных моделей, советская педагогика в это время перенимала у Запада целый ряд продуктивных идей. Отечественные педагоги заимствовали взаимодействие социальных институтов в учреждениях дополнительного образования; совершенствование педагогического содержания, адекватность развития информатизации; разработку понятийного аппарата педагогики и разработку теории соц. научения (социализации). В данном случае объём взаимодействия педагогических культур чётко измерялся совокупностью определявших процесс международного научного сотрудничества социально-педагогических идей. Проблема взаимодействия культур, в частности, совместно разрабатывалась советским исследователем В.Г. Бочаровым и восточногерманским учёным И. Компасом. Исследования германских учёных Г. Гойна и Г. Нойнера обогатили понятийный аппарат советской педагогики, введя в научный оборот понятия «самодеятельность», «творческая активность», а в отечественной педагогике эти категории использовались И.Я. Лернером и В.В. Краевским [18, с.15].

Инициаторами международного взаимодействия также выступали советские и восточногерманские учёные-исследователи. К числу заимствованных технологий можно отнести и технологию

программированного обучения, разработанную в трудах Джерома Брунера, - ведущего специалиста в области исследования когнитивных процессов в США. При этом советские исследователи достаточно точно подмечали определённые риски этой инновации, а также указывали на проблемы, возникающие при широком применении в учебном процессе программированного обучения. На рассматриваемом этапе взаимодействия педагогических культур в педагогической науке и практике также распространилась система отбора и специального обучения одарённых детей, которая во многом заимствовала структуру построения специализированных школ в Великобритании, осуществлявших дифференцированный подход к детям, обладающих различными способностями.

Обобщая сказанное, следует отметить, что взаимодействие педагогических культур за всё время существования СССР отразилось в историко-педагогических исследованиях, сравнительно-педагогических и библиографических обзорах, переводных иностранных изданиях, международных конференциях и конгрессах. В СССР развивались те формы научных исследований, которые были адекватны существовавшим в конкретный период социокультурным условиям и уровню развития отечественной и мировой педагогики. Несмотря на это, многие из теоретически осмысленных советскими исследователями-компаративистами идей западной педагогики оказались востребованы только после начала перестройки.

На всём протяжении процесса теоретического осмысления и практики использования западных педагогических систем в отечественном образовании после 2-ой мировой сохранялся устойчивый интерес к изучению и применению достижений зарубежной педагогики. Как и вся советская общественная система, в данный период образование было слишком подвержено бюрократии, поэтому реализация любых инноваций в образовательном процессе занимала много времени. При этом необходимы

были очень длительные психолого-педагогические исследования, проводимые в условиях усиления противостояния отдельных представителей научных школ и целых направлений в педагогике. С одной стороны, всё это помогало не допустить внедрений инноваций без их серьёзного рассмотрения, но с другой стороны, даже необходимые и оправданные теорией и практикой новации так и не смогли быть использованы в массовой школе из-за излишней громоздкости системы и бюрократизации.

Несмотря на все описанные проблемы, советские педагоги не только освоили различные формы теоретического педагогического знания, но и создали научные труды, не уступающие по своему содержанию лучшим мировым образцам. В частности, советскими учеными-педагогами были разработаны и обоснованы общественный принцип воспитания, теория приоритета воспитания в образовании, теория воспитания в коллективе и через коллектив, личностный подход в воспитании, модели реформаторской педагогики и свободного воспитания. В этом контексте следует, прежде всего, назвать имена А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского, педагогическое наследие которых по-прежнему актуально. В научном активе советских исследователей можно отметить обоснование и развитие новых направлений психолого-педагогических наук, таких как возрастная психология, экспериментальная педагогика и педология, новые модели школ; содержание и технологии обучения, а также научно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса.

Как правило, каждый исторический период освоения педагогических культур начинался с констатации педагогической проблемы, которая не могла быть решена только имеющимися внутри системы отечественного образования ресурсами. Несмотря на существовавшие идеологические ограничения, требовалось привлечение внешних ресурсов, в качестве которых выступали идеи, системы и технологии других педагогических культур. Обращение к этим педагогическим культурам осуществлялось при

сохранении специфических для того периода социалистических ориентиров и ценностей, что придавало данному процессу достаточно формальный идеологизированный характер. Сначала в рамках имеющихся возможностей и существовавших идеологических барьеров происходило теоретическое осмысление сущности и содержания определённой педагогической культуры, затем её философские основания подвергались резкой критике как атрибут буржуазного общества, и только после этого выявлялось рациональное зерно этой культуры и начиналось первоначальное фрагментарное практическое использование её отдельных элементов.

В целом, механизм освоения советскими педагогами зарубежных культур можно представить в виде следующих последовательных действий:

– выделение проблем в отечественной педагогической практике и их формулирование с учетом конкретного практического иностранного опыта;

– выявление иностранной педагогической культуры, способствующей решению назревших проблем;

– критический анализ выявленной зарубежной педагогической культуры и разработка рекомендаций для педагогов по использованию отдельных элементов данной культуры в массовой образовательной практике;

– выявление отечественных педагогов-исследователей, заинтересованных в изучении и применении в своей профессиональной деятельности зарубежного опыта;

– организация образовательного процесса с применением иностранных методик [69, с.238].

Процесс интерпретации зарубежных педагогических культур неизбежно привёл к их столкновению с существующими отечественными традициями, а их внедрение в образовательную практику шло под воздействием ряда объективных и субъективных факторов. Так, к объективным факторам можно отнести: социально-политические (сущность

и содержание государственной политики по отношению к использованию иностранного педагогического опыта), гносеологические (наличие проблем, которые негативно влияли на развитие отечественного образования и требовали привлечение внешних ресурсов), культурологические (наличие или отсутствие в конкретной педагогической культуре элементов, приемлемых для отечественного образования либо кардинально противоречащих его культурным традициям), технологические (отсутствие в отечественном образовании оптимального выбора способов овладения содержанием иностранной педагогической культуры) [69, с.19].

В качестве субъективных факторов можно назвать: степень толерантности педагогов к иностранной педагогической культуре; мотивационную готовность отечественных педагогов к изучению и применению элементов зарубежной педагогической культуры в собственной профессиональной деятельности; разработанность критериев и границ возможного использования зарубежных педагогических культур в отечественной образовательной практике.

Сложное сочетание данных факторов создаёт многообразие форм интерпретации и внедрения элементов зарубежных педагогических культур в отечественном образовании. Как уже было сказано выше, в советский период этому процессу препятствовали социально-политические, экономические и идеологические факторы. В полной мере полноценный процесс взаимодействия педагогических культур стал возможен в конце XX и начале XXI века, когда в России изменился общественный строй, были ликвидированы идеологические барьеры, и в полной мере стал использоваться потенциал интернационализации среднего и высшего образования.

Таким образом, проанализировав развитие взаимодействия педагогических культур в советский период, можно констатировать, что на

различных этапах становления советской педагогики и системы образования осуществлялась интерпретация зарубежных педагогических систем и фрагментарное внедрение их отдельных элементов в отечественную систему образования. Эти процессы сопровождались критической оценкой философских оснований зарубежных педагогических концепций и моделей.

## 1.3 Вестернизация как фактор влияния на российское образование в конце XX — начале XXI вв.

В данной главе уже отмечалось, что по своему происхождению и историческому развитию система отечественного образования является в большей степени достоянием западной педагогической культуры. Как неотъемлемая часть всей Европы, Россия унаследовала основы педагогической культуры от христианского греко-римского мира. Но отечественная педагогическая культура имела и ряд особых неповторимых и специфических черт-феноменов: особое видение индивида в первую очередь как существа социального; развитие его духовных начал (любовь, сострадание, стойкость духа и выносливость, взаимопонимание и взаимопомощь). Эти особенности больше роднят отечественную педагогическую культуру с азиатской традицией, нежели чем с западной (см. таблица 4). Родство и взаимодействие отечественной и западной педагогической культур в большей мере стало обнаруживаться только в эпоху Нового времени, когда западноевропейцы начали отказываться от развития универсальной классической системы образования и переходить к национальным школам. Начиная с петровских преобразований, это не могло не сказаться на отечественной педагогике. Но особенно ярко это проявилось на двух последних этапах взаимодействия педагогических культур, где западное влияние («вестернизация») было наиболее значительным.

Учитывая вышесказанное, считаем необходимым уделить внимание понятию «вестернизация» как важнейшей тенденции развития мировой педагогики XX и начала XXI вв. Термин «вестернизация» (westernization (англ.) или westernisation (фр.)) переводится с английского «western» — запад или «westernized» — преобразовывать на западный манер [115]. Известный британский философ и историк А. Тойнби ввёл его в 1934г. для объяснения процессов, происходивших в мире перед Второй мировой войной. По его мнению, «вестернизация — это болезненное замещение прежней национальной системы ценностей и стереотипов культуры на импортную — глобальную унифицированную — систему установок и моделей поведения» [84, с.436-437]. Согласно толковому словарю английского языка Уэбстера «вестернизировать» (от western» — западный) — значит «оказывать влияние западными идеями и обычаями на не западную культуру» [87]. Американский профессор Бостонского университета Л.М. Зидентоп определял вестернизацию как заимствование англо-американского или западноевропейского образа жизни в области экономики, политики, образования и культуры. Можно привести также целый ряд сходных дифиниций, зачастую повторяющих друг друга: «преобразование на западный манер характера личности, идей, институтов и т.д. восточных народов и стран», «внедрение западных идей, стилей жизни, труда и т.д.» [116].

Термином «вестернизация» пользуются также историки (Б. Рубл, В.В. Лапин и др.), говоря о государствах, испытывающих глубокое и всестороннее влияние европейских порядков. Согласно этим авторам, вестернизация — это процесс изменения (или даже полной замены) образа жизни традиционных обществ под влиянием западной культуры в областях индустрии, технологий, законодательства, политики, экономики, образа жизни, диеты, языка, алфавита, религии и обычаев [49, с.17-18]. В данном контексте вестернизация — это доминирующий процесс, проходящий в развивающихся странах последние пятьсот лет. Современная вестернизация (конца XX и начала XXI

вв.) является одним из аспектов неоколониализма, поскольку — это мирная форма западной колонизации «туземных» (native) обществ и культур, особенно в сфере языка и характерных западных обычаев.

В этих условиях западная культура не только корректирует свою традиционную функцию, но и несёт некую угрозу самому существованию национальной идентичности в условиях унификации ценностей, языка, стандартизации и универсализации образа жизни, а также информации [94, с.7]. Доминирующая (вестернизированная) культура, используя своё технологическое и информационное превосходство, навязывает свои ценности, нормы и стандарты другим культурам [23, с.314].

Это нередко приводит к нивелированию национальных особенностей, культурной «перекодировке» жизни многих стран и народов, что особенно сказывается на подвергшейся вестернизации образовательной политике страны. Соответственно, обеспечение высокого качества образования определяется сегодня как главная задача отечественной образовательной политики. Чаще всего к обеспечивающим достижение целей образования условиям относят и взаимодействие педагогических культур [12, с.23].

К концу XX и началу XXI вв. вестернизация — это активно проводимый западными странами (особенно США) процесс создания мультикультуры (multicultural или acculturation). Чем больше национальные культуры и страны взаимодействуют с Западом, тем активнее идёт процесс вестернизации. В словаре «Britannica» вестернизация определяется следующим образом — социальный процесс ассимиляции западной культурой национальных культур и обычаев в Западный мир [102]. Субъектами вестернизации являются творческие и научные коллективы (включая педагогические), инженерный персонал промышленного комплекса, научный персонал, а также российские специалисты в зарубежных компаниях. Кроме того, вестернизация — это социальный климат и культурная сфера страны. Автор разделяет точку зрения исследователей Е.В. Иванова и Н.Е. Сорочкиной, что вестернизация

характерна для многих процессов происходящих в мире в данный период [78, с.5-24]. Вестернизация может развиваться неравномерно: приостанавливаться, прорываться на качественно новый уровень, при этом оказывая различное влияние на разные страны. В этой связи автор не разделяет попыток ряда исследователей преподнести вестернизацию только как совокупность глобальных проблем, или только как проблему отдельно взятой страны.

Следует отметить, что вестернизация является объективным процессом, вытекающим из нового этапа мирового развития в парадигме глобализации. Стремление изолироваться от него также бесперспективно и опасно, как и попытки игнорировать его влияние. В целом, происходящий процесс вестернизации следует воспринимать, с одной стороны, как вызов национальным государствам, а с другой стороны, как открытие для них новых возможностей. Феномен вестернизации внутренне противоречив и имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Этот процесс подвержен огромному влиянию субъективных сил: отдельных государств, транснациональных компаний и международных институтов. Но при этом надо не забывать, что вестернизация осуществляется в определённом социальном контексте (в данном случае — образовательном) [95, с.5-7].

В рамках глобализации вестернизация российского образования — процесс объективный, происходящий как на уровне образовательных организаций, так и уровне отдельных людей. Однако, на наш взгляд, важно отметить, что во многих научных исследованиях анализ состояния современного российского образования проводится без различения разнообразных проявлений вестернизации, что не даёт ответа на вопрос, где причины сильной подверженности западному влиянию, которое часто несёт в себе определённую угрозу традиционной российской культуре. В связи с этим, для исследования сущности современного российского образования возникает потребность социально-философского анализа влияния

вестернизации России, а также западного влияния на различные стороны отечественной педагогики.

В России с начала постперестроечного периода выбор пути и стратегии развития образования осложнился социальными и политическими потрясениями, экономической нестабильностью. В сложившейся ситуации речь могла идти не столько о реформах в системе образования, сколько о буквально её выживании. Но, несмотря на это, удалось немало сделать, в том числе и за счёт инициативы «снизу», включая демократизацию и гуманизацию образования, внедрения новых образовательных технологий. Российская педагогика чётко взяла курс на вхождение в единое мировое образовательное пространство, что подтверждено фактом подписания ей в 2003г. Болонской декларации, которая и задала одну из основных задач по формированию культуры межличностных отношений [95, с.3].

В контексте активно появлявшихся на рубеже XX и XXI вв. зарубежных инновационных процессов современного образования отечественные педагоги считали реальным теоретико-конструктивное воплощение практически всех новомодных идей свободного воспитания, при критически-творческом к нему отношении. Во многом это объяснялось актуальностью проблем саморазвития, развития, воспитания, образования, организации педагогического процесса на принципах свободы и антропологического реализма в теории и практике свободного воспитания постперестроечного периода.

В глобализированном контексте мировых трендов на рубеже тысячелетий шло осмысление кардинальных проблем отечественного образования: его целей, содержания и стратегий. На это указывали «Концепция модернизации российского образования до 2010г.» и «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации». В постперестроечную эпоху у представителей политической элиты и простых граждан, появилась возможность изучить возможности зарубежной педагогики, а также у отечественных педагогов пообщаться на

профессиональном уровне со своими зарубежными коллегами. Кроме того, возможность обучения за рубежом появилась и у обучающихся в образовательных организациях разного уровня, что также дало возможность широкого сравнения отечественной и иностранных педагогических систем.

Переходные процессы отечественной педагогики постсоветского периода характеризовались тотальным отрицанием предшествующего опыта и форсированным внедрением новаций, западных по своей сути, во все социальные области. Основной тенденцией развития отечественного образования за этот период становится усвоение сложившейся в иных политических и экономических условиях, в условиях иной культуры и иной традиции западной модели образования. Однако социальные условия российского педагогического сообщества кардинально отличаются от соответствующих условий развития западной педагогики, из-за чего в отечественном образовании часто меняется внешняя «оболочка», а содержание и методы зачастую остаются традиционными.

Так, в современной педагогике России наблюдается определённый парадокс. По словам исследователя Г.М. Коджаспировой, постсоветские изменения в преподавательской методике не повлекли адекватные преобразования в философии, педагогической антропологии, исходных посылках и целепостановках образования [44, с.47]. Отечественное педагогическое сообщество всё чаще говорило об информационной культуре, компьютеризации, конкурентоспособности, а также компетентности и узкоспециализированной подготовке к будущей профессии. Эти процессы соответствуют мировым тенденциям развития образования и сближают отечественную и западную педагогические культуры. В этом смысле о вестернизации образования можно говорить в позитивном ключе.

Однако многие авторы рассматривают вестернизацию скорее не как положительное, а как отрицательное явление, поскольку оно содержит, по их мнению, ряд скрытых опасностей: процесс вытеснения образцов отечественной культуры западными образцами; заимствование понятийно-

терминологического аппарата педагогической науки; уподобление структур, функций и управления западным, часто чуждым отечественной культуре, образцам; пропаганду западной моды, книг, фильмов и видеоигр и др.

В самом критическом случае вестернизация образования ведёт к отчуждению от собственной культуры, отказу от истории, к росту маргинальности людей, к потере духовности и нравственности, к разрушению народа. Вестернизация образования в самом радикальном его проявлении западничества — это средство потери национальной педагогической культуры [10, с.134].

О «смесительном уравнении», которое приводит к утрате идентичности, говорил ещё К. Леонтьев [14, с.5]. Утрата даже одной культуры под прессом глобализации — это трагедия всемирного масштаба. Все нововведения в результате вестернизации (причём как с Запада, так отчасти и с Востока) сами по себе не есть что-то плохое, если педагог умеет в них разбираться, будучи заранее информирован обо всех её сильных и, что самое главное, слабых сторонах. Обновление российской системы образования необходимо, но оно не должно быть тождественно её вестернизации. Именно многообразие, взаимодействие разнообразных педагогических систем являются источниками позитивного развития отечественного образования.

Говоря о взаимодействии педагогических культур, следует заметить, что наиболее активно процесс вестернизации в российском образовании осуществлялся в 90-е годы XX в. Первые десятилетия XXI века можно характеризовать интенсивными контактами, обсуждениями, консультациями, совместными действиями по достижению педагогического взаимопонимания, но в отличие от прежних лет, эти контакты сопровождаются острой полемикой, оживленными дискуссиями, борьбой противоположных взглядов и идей, выбором педагогических альтернатив. Следует отметить, что результатом этих дискуссий является интеграция педагогических знаний, ориентирование их содержания на педагогические

инновации, независимо от страны их происхождения, становление субъектной позиции учителя в пространстве современной педагогики и переориентация педагогов с монокультурных ценностей на поликультурные, что было несомненным трендом современных глобализационных процессов интернационализации образования.

Без кардинального изменения его фундаментальных основ и в дополнение к привычной классно-урочной форме организации занятий часть предлагаемых западными педагогами технологий рубежа XX и XXI вв. была весьма эффективна и органично встроилась в образовательный процесс отечественных школ. Освоение учителями России инновационных иностранных технологий не потребовало культурной адаптации или же она оставалась за рамками процесса их освоения, что не снижало видимый эффект и визуализировало успешное применение заимствованных технологий без изменения содержания образования и лежащих в основе образовательного процесса основных ценностей.

Однако влияние зарубежных педагогических систем на развитие отечественного образования не следует переоценивать. Внедрение заимствованных за рубежом новых педагогических идей, педагогических систем и методик выявили проблему неготовности отечественных педагогов к перестройке системы отношений с учащимися. В системе образования России не оказалось достаточного опыта длительного диалога на педагогической практике гуманизма с обсуждением и отработкой различных аспектов субъектно-субъектного образовательного взаимодействия. Возникающие при этом противоречия между учёными-академистами и учителями-новаторами не способствовали конструктивному диалогу в образовательной практике [80, с.35].

Сам фактор зарубежного влияния на отечественную педагогику неизбежно связан с временным снижением качества национальной системы образования, так как сразу положителен он мог бы быть при относительном равенстве систем образования (как и равенстве в экономике, политике и др.).

Пока же общественные системы различны (включая социально-экономические и политические), сложно говорить о равенстве во взаимодействии педагогических культур. Хотя в решении данных вопросов на протяжении постсоветского периода и было совершено существенное продвижение, их актуальность сохраняется и по сегодняшний день. Рефлексия противоречия между активным проникновением в отечественное образование зарубежных инноваций и отечественными реалиями объективно предполагает поиск решения задач теоретического переосмысления процесса взаимодействия педагогических культур и путей адекватного практического использования заложенных в этих инновациях идей в отечественном образовательном пространстве.

Вместе с этим в процессе взаимодействия педагогических культур в конце 1990-х и начале 2000-х гг. выявилось несколько социально-психологических и культурологических кризисных разломов:

— трактовки свободы в иностранной и российской культурных традициях;

— общей системы ценностей, прежде всего морально-нравственных;

— различного отношения к обучающемуся;

— готовности социума участвовать в управлении образовательными учреждениями и взаимодействовать с педагогами и родителями учащихся.

Следует также отметить, что прямое обращение к западной педагогической культуре не привело к кардинальному совершенствованию системы образования России. Социальные кризисы в стране не были решены, а лишь обострились или приобрели качественно новый вид. Не в полной мере оправдались и надежды части родительской общественности, ожидавшей быстрых и радикальных изменений с их детьми. С начала 2000-х гг. ситуация в отечественной педагогике также усложнилась тем, что в условиях информатизации общественных процессов потоки информации уже не контролировались государством так, как это было в советский период. Вестернизация неизбежно несла с собой ценности, отличные от

культивируемых прежде в том или ином сообществе, часто противоречащих национальной идее. Например, открытая пропаганда по телевидению (а чуть позже и через Интернет) бездуховности, культа насилия, сексуальной свободы, индивидуализма и прагматизма. В сложившейся социальной ситуации резко упал престиж образования.

К концу 2000-х гг. прошла первоначальная эйфория от обращения к западным ценностям, а сами эти ценности начали подвергаться острой критике вместе со всеми достижениями западной педагогической культуры. Наряду с этим, пришло понимание, что, хотя на Западе было много успехов в педагогической сфере, в России имелись свои достижения и наработки, а также национальные педагогические традиции, от которых не стоит отказываться. Стало очевидно, что путь интеграции с Западом и адаптации к предложенным им ценностям оказался несколько более сложным и противоречивым, чем казалось вначале.

Одновременно в отечественном образовании неизбежно постепенно формировался институциональный и кадровый потенциал, готовый теоретически осмысливать и использовать иностранные педагогические культуры, а также апробировать пути их интеграции с отечественным образованием. Это способствовало изменению отношения к диалогу с иностранными образовательными сообществами со стороны государственных органов, что создало предпосылки для интеграции России в мировое образовательное пространство. В этот период многие школы начали активно участвовать в международном сотрудничестве, разработке и реализации совместно с зарубежными партнерами международных образовательных проектов, которые часто носили экологический, культурологический и экономический характер.

К данному периоду относится появление третьей волны (первые две были в 1920-30-е и 50-60-е гг.) интереса к педагогическим технологиям, связанного с началом очередного витка научно-технической революции и глобализации педагогического пространства. В этой связи, можно выделить

основные признаки современного понимания педагогической технологии: диагностичность описания конкретной цели, воспроизводимость педагогического процесса (включая предписание соответствующих им целей обучения и характера деятельности обучающего и обучаемых этапов) и последующих результатов.

При разработке проблем организации обучения в отечественной дидактике особое внимание, как уже было сказано выше, уделялось возможностям использования заимствованного из западной педагогики метода исследовательских проектов. Он становился общим принципом обучения, способствовавшим развитию социальной и познавательной активности учащихся. Его применение оказалось оправданным при проведении лабораторных работ, в системе дополнительного образования, но не всегда было возможно в условиях классно-урочной системы. Поэтому данная система в 1990-е и 2000-е гг. подверглась острой критике. В качестве альтернатив классно-урочной системе предлагались такие адаптированные формы обучения, как лабораторный план Далтона и метод проектов Дж. Дьюи. Российские педагоги стремились использовать распространенные в зарубежной образовательной практике формы и методы обучения, направленные на развитие индивидуальных способностей, самостоятельности мышления, активности, творчества учащихся. Но это часто приводило к недооценке работы по сообщению учащимся систематических и фундаментальных знаний, что противоречило принципу научности обучения.

В рассматриваемый период на государственном уровне появилось понимание необходимости соответствия системы образования России, а также уровня учебных достижений учащихся международным стандартам качества. Это стимулировало участие российских институтов образования в таких международных сравнительных исследованиях, как TIMSS и PISA. Результаты этих исследований стали своеобразными индикаторами просчётов в отечественной образовательной политике. Например,

исследование PISA-2000 уже продемонстрировало несоответствие математической подготовки учащихся России международным требованиям. Учащиеся России также показали невысокие результаты и на втором этапе исследования PISA, проведенном в 2003г., где приоритетным направлением было исследование математической грамотности школьников. В результате российское образование с начала 2000-х гг. всё больше стало уступать по основным показателям развития системам образования не только странам Западной, но и Восточной Европы и даже Азии [46, с.2-14].

Участие России в сравнительных международных исследованиях качества образования и международных программах по сбору и обработке данных и расчёту показателей статистики образования, которые выявляют критерии реализации образовательной политики многих стран мира, помогли определить российской системе образования ориентиры дальнейшего развития. В условиях крупномасштабного реформирования и вестернизации участие отечественных педагогов в данных проектах становилось крайне важным.

Поскольку периоды относительной открытости педагогики России к иностранным идеям и технологиям не всегда были перманентны, то в основном, их проникновение в любую национальную педагогику приводило к диалогу или противостоянию разных педагогических культур. Так, процесс реформирования системы образования этапа эквилибристики был обусловлен интеграцией российской школы в общеевропейское образовательное пространство в соответствии с глобализацией, а позднее и Болонской декларацией. Один из аспектов совершенствования образования напрямую следует из подписания Болонской конвенции [17]; другой — определяется обнаруживающимися последствиями постперестроечной эпохи. Подписание Болонской конвенции совершенно очевидно было ориентировано на вестернизацию российского образования. Причём в данном ключе вестернизацию можно рассматривать как осуществление преемственности всей постсоветской политики государства западных

образцов культуры (включая педагогическую) в области педагогики, которая в общем виде предполагала ознакомление с иным опытом, его изучение, отбор, переработку, приспособление и усвоение.

Таким образом, благодаря интеграции в мировое образовательное пространство в отечественном образовании неизбежно сформировались и получили развитие определённые точки роста. В рассматриваемый период были сконструированы прошедшие апробацию в государственном и негосударственном образовательном секторе устойчивые к изменениям модели альтернативных образовательных учреждений. В итоге был преодолён ряд важных для социума организационно-педагогических и культурно-ценностных проблем. Однако внедрение альтернативных моделей образовательных учреждений не получило системной поддержки от отечественных педагогов, учёных и практиков. Кроме того, тиражирование подобных моделей оказалось не возможным из-за уникальности условий их существования и функционирования и отсутствия в государственном управлении влиятельных структур, способных осмысленно и целостно способствовать взаимодействию педагогических культур в отечественном образовании.

Под влиянием западной педагогической и экономической культуры в конце XX — начале XXI вв. изменяется социально-экономическая и политическая конъюнктуры, что обусловило новые вызовы отечественному образованию. В новых («рыночных») условиях возникает противоречие. Ранее образование воспринималось именно как духовная ценность и восхождение личности к культуре, иными словами мировой опыт обучения принимался во внимание с поправкой на социально-культурные особенности разных наций (в данном случае России). Однако в описываемый период в российской системе образования происходит фундаментальный сдвиг от традиционной модели «учитель-ученик» на систему «покупатель-продавец», образование становится услугой. В него проникают ценностные ориентиры потребительского отношения к жизни, многие виды образования становятся

платными, выдвигаются новые требования к педагогическому процессу-образцу культурного общения в профессионально-личностном ключе. При этом усилилась актуальность феномена взаимодействия педагогических культур, изучение которого базируется на современных представлениях об учебном процессе и профессиональной деятельности.

Несмотря на позитивное влияние взаимодействия педагогических культур на развитие отечественного образования, в постсоветский период наблюдается и целый ряд негативных эффектов:

– отчуждение педагога от общества и национальных культур, от школы и ученика;

– резкое снижение социального статуса и престижа педагогической профессии;

– несоответствие системы подготовки педагога общественным потребностям и обострению социальных проблем (включая национальные) [73, с.112].

Преодоление этих негативных явлений обусловило необходимость решения связанных с ними проблем:

– нового целеполагания образовательного пространства школы;

– новой структуры школьного образования;

– обновления содержания образования;

– обновления организационных форм и методов обучения.

Таким образом, одной из значимых проблем для педагогической теории и практики в конце XX — начале XXI вв. стала объективная оценка процесса вестернизации, выявление позитивного влияния западной культуры на развитие педагогики и системы образования в России. Наряду с этим, важно было найти пути преодоления тех негативных последствий, которые имела вестернизация для разрушения традиционных образовательных ценностей, культурной национальной идентичности, фундаментальных устоев российской педагогической науки. Дальнейшему распространению

вестернизации способствовала смена ценностных ориентиров в начале XXI в., которая была связана с нарастанием тенденции стандартизации и централизации, направленной на сохранение и укрепление единого образовательного пространства в России.

## Выводы по первой главе

1. Раскрыта сущность феномена взаимодействия педагогических культур, который интерпретируется как процесс духовно-интеллектуального взаимовлияния и взаимной дополняемости различных педагогических систем, основанный на комбинировании отечественных педагогических идей, образовательных ценностей и моделей, организационных форм и технологий с зарубежными культурно-педагогическими образцами. Данный процесс направлен на развитие национальных систем образования в условиях их глобализации и интернационализации и предполагает преодоление педагогическими культурами своих границ, критическое осмысление зарубежного опыта, взаимное развитие национальных педагогических культур, сохраняющих своё качественное своеобразие и демонстрирующих открытость другим педагогическим культурам и системам.

2. Анализ взаимодействия педагогических культур в историческом плане развития российской педагогики позволяет выявить основные характеристики и этапы становления данного процесса, а также те её элементы и компоненты, которые, видоизменяясь, свойственны современной отечественной школе. Выявлено, что взаимодействие педагогических культур в отечественном образовании в конце XX — начале XXI вв. осуществляется на основе принципов интеграции, открытости, культурного плюрализма, системного единства и диалогичности.

3. В первой главе дана подробная характеристика первого исторического этапа взаимодействия педагогических культур в конце XX — начале XXI вв. — этапа заимствования и адаптации педагогической культуры (80-90-е гг.

XX в.). Данный этап был обусловлен сущностными изменениями в российской системе образования, которые были связаны со сменой общественно-политического строя и отказом от господствующей официальной идеологии. Для данного этапа была характерна тенденция вестернизации, оказавшая значительное влияние западных педагогических идей и ценностей на отечественную педагогику и образование.

4. По признаку «степень равноправия педагогических культур в процессе взаимодействия» выделены два типа взаимодействия педагогических культур:

— заимствованно-адаптивный тип, предполагающий определенную зависимость одной национальной педагогической культуры, которая заимствует и адаптирует зарубежный опыт, от другой культуры, которая этот опыт транслирует;

— паритетно-диалоговый тип взаимодействия педагогических культур, сущность которого заключается в равноправном диалоге и взаимном обогащении различных педагогических культур, но при этом отсутствует доминирование тех или иных культурных образцов, хотя сохраняются уникальность и культурно-историческая специфика национальных педагогических систем.

# ГЛАВА 2. ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КУЛЬТУР В КОНЦЕ XX — НАЧАЛЕ XXI ВВ.

## 2.1 Развитие отечественного образования в 80-90-е гг. XX в. контексте взаимодействия педагогических культур

Наиболее интенсивно взаимодействие педагогических культур стало осуществляться в России в постсоветский период, начало которому положила перестройка в конце 80-х начале 90-х гг. XX века, обусловившая смену общественно-политического строя и отказ от господствующей официальной идеологии. Отечественная педагогика освобождалась от марксистской методологии как единого научного основания. Теоретическая мысль педагогического учёного мира обратилась к различным направлениям зарубежной науки: феноменологии, герменевтике, экзистенциализму, антропософии и работам постмодернистских философов.

С 1991г. процесс теоретического осмысления и практики использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании включал в себя последовательную совокупность нескольких фаз-этапов в виде освоения и интерпретации иностранных педагогических систем на отечественную постсоветскую педагогическую почву [77, с.15]. Как правило, собственно освоение педагогических культур происходило в условиях обострившихся социальных и педагогических проблем, когда имеющихся внутри системы российского образования ресурсов было недостаточно и требовалось привлечение внешних ресурсов. В качестве таких ресурсов могли стать идеи, системы и технологии других педагогических культур. Обращение к этим педагогическим культурам сопровождалось сменой национальных ориентиров и ценностей.

Этап интерпретации иностранных педагогических культур вплотную столкнулся с существующими отечественными традициями, а их интеграция

происходила под воздействием ряда объективных и субъективных причин. К объективным причинам можно отнести следующие:

— социально-политические (изменение государственной политики по отношению к использованию в системе образования зарубежного педагогического опыта);

— гносеологические (выявление проблем в процессе внедрения иностранных педагогических культур);

— культурные (наличие в зарубежных педагогических культурах элементов, кардинально противоречащих культурным и образовательным традициям России);

— технологические (отсутствие в отечественном образовании способов овладения содержанием зарубежных педагогических культур) [69, с.28-30].

В качестве субъективных причин можно назвать:

– степень толерантности идеологов той или иной иностранной педагогической культуры;

– амбиции российских педагогов, пытающихся создать авторские модели на основе иностранных педагогических культур;

– наличие или отсутствие у выразителей иностранной педагогической культуры критериев и границ возможного компромисса с традиционными российскими практиками [80, с.20].

Объективная потребность научного осмысления феномена взаимодействия педагогических культур является основанием для изучения её методологических и концептуально-теоретических основ, выявления инвариантных и специфических характеристик, а комплексное сочетание всех факторов создает вариативность образовательных технологий [80, с.27].

Происходившие в стране социально-политические преобразования в рассматриваемый период не могли не затронуть систему образования, призванную обеспечить поступательное развитие общества. Именно поэтому современный этап изучения проблем трансформации западной педагогики отечественным педагогическим сообществом начался только с

Перестройкой. Происходящие в это время изменения послужили началом первого этапа взаимодействия педагогических культур в постсоветский период, а именно, *этапа заимствования и адаптации* зарубежной педагогической культуры. Хронологическими рамками данного этапа являются конец 80-х и 90-е гг. XX века. Преимущественным типом взаимодействия педагогических культур на данном этапе являлся заимствованно-адаптивный.

После начала тотальной перестройки всей советской жизни на рубеже конца 1980-х и начала 90-х гг. также радикально изменился характер теоретического осмысления и практики использования рассматриваемых иностранных педагогических культур. В сравнительно-педагогических исследованиях отечественные педагоги по-новому посмотрели на иностранную педагогику в целом и к её направлениям, которые для отечественной педагогической мысли являлись альтернативными.

Педагогическая альтернатива рассматривается нами как педагогическая теория, концепция, система или модель, отражавшая логику формирующейся ситуации, представляющую новое, отличное от нормативного видение проблемы на основе осмысления социальной потребности в новом качестве образования, оригинальном авторском замысле и нестандартных способах решения педагогической проблемы [57, с.29].

Заимствование и адаптация различных моделей иностранной педагогической культуры происходили с опорой на идеи альтернативной педагогики, которые обуславливались потребностью сферы образования ответить на актуальные вызовы времени, возникавшие в ходе общественного развития. Использование заимствованных альтернативных педагогических идей было способно придать импульс развитию отечественного образования.

Именно в этот исторический период иностранные педагоги предложили российскому образованию свои уже доказавшие результативность на практике наработки и давали соотносимый с ожиданиями наиболее активной группы педагогической общественности

эффект. Внедрение этих систем в отечественную педагогическую практику осуществлялось в различных вариантах. Наряду с моделью прямого заимствования в российском образовании получил широкое распространение описанный нами выше заимствованно-адаптивный тип взаимодействия педагогических культур, позволивший успешно адаптировать к российским социокультурным и педагогическим условиям творческое наследие выдающихся педагогов-гуманистов Западной Европы и США.

Проникновение иностранных систем в отечественное образование и становление связанной с ними педагогической практики происходило в виде интеграции отечественного образования в мировое образовательное пространство, теоретического осмысления и практики систематического использования в отечественном образовании зарубежных педагогических систем и идей. Исторический этап прямого заимствования и адаптации можно разделить на несколько стадий: *актуализации, апробации, систематического использования и интерпретации.*

На актуализационной стадии (1986-1990гг.) происходит открытое обращение к теоретическому осмыслению иностранных педагогических систем и идей, а также фрагментарно апробируются отдельные их положения в педагогической практике. Стадия апробации (1991-1993гг.) характерна тем, что в российском образовании начинается практическое освоение отдельных зарубежных педагогических моделей или их элементов. На стадии систематического использования (1994-1997гг.) осуществлялось широкое использование конкретных западных систем в педагогической практике, реализовывались пути их адаптации в отечественном образовании, появлялись единомышленники и последователи альтернативных педагогических идей, усиливалось влияние зарубежной педагогической культуры на развитие российской школы и педагогики. На стадии интерпретации (1998-2000гг.) под воздействием ряда объективных и

субъективных обстоятельств иностранные педагогические системы частично перерабатывались отечественными педагогами в авторские модели.

Для педагогов России складывающаяся в рассматриваемый период ситуация объективно создавала благоприятные предпосылки для конструктивного теоретического осмысления и практического использования иностранных педагогических систем. В итоге с 1985г. постепенно начал изменяться и характер исследований в сфере педагогики компаративизма в направлении значительного расширения проблем творческого поиска. В результате был открыт прямой путь не только к теоретическому осмыслению, но и к проникновению идей и технологий иностранных педагогов-гуманистов в советскую педагогику. По социально-политическим причинам конец 1980-х гг. стал наиболее благоприятен для проявления инициативы отдельных учителей и создания внутри школ потенциала, благодаря которому был осуществлен переход к следующей стадии взаимодействия педагогических культур — к стадии апробации, впитывая инновационный опыт зарубежных стран [67, с.11]. На данной стадии перед отечественными педагогами возникла необходимость выбора модели взаимодействия культур: импорт западной системы полностью с её адаптацией к реалиям России (модель прямого заимствования) или выбор и реализация отдельных наиболее приемлемых для российской школы идей и принципов, создав авторский конструкт (фрагментарно-аддитивная модель).

Привлекательность первой модели была связана с тем, что зарубежная педагогика смогла предложить меняющейся российской школе готовые образовательные модели, отвечавшие стремлению отечественных педагогов демократизировать учебный процесс, сделать его более естественным и близким для ученика, уйти от оторванности от жизни, излишнего интеллектуализма в обучении и жёсткой регламентации учебного процесса.

Но осуществлявшим профессиональную деятельность в рамках фрагментарно-аддитивной модели российским педагогам сначала нужно

было создать свои авторские разработки не только по тем гуманитарным предметам, которые требовали адаптации иностранных образовательных технологий в отечественный культурный контекст (русский язык, литература, краеведение и история отечества), но значительно модернизировать естественнонаучный предметный цикл, смягчив, в частности, влияние антропософских основ западной педагогики на построение учебного процесса страны [66, с.74-78].

На стадии апробации педагогическая общественность нашей страны знакомилась с наследием осознающих его как альтернативу традиционной советской педагогике гуманистических педагогов, сторонников идей свободного воспитания. В характере и содержании теоретического осмысления и практики использования потенциала зарубежной педагогики в отечественном образовании происходило *компенсаторное воздействие*, равно как и осмысление и применение тех передовых форм, иностранных методов и технологий, которые отсутствовали или недостаточно применялись в отечественном образовании.

Ориентация на решение внутренних задач образования в России и сглаживание накопившихся социальных противоречий, создало в обществе (в основном в крупных городах) некоторую прослойку сторонников западной педагогической культуры среди педагогов и родителей. Кроме того, представители педагогики и общественности просто не видели иного выхода из создавшегося определённого социального тупика, связанного с ценностным вакуумом, возникшем в процессе деидеологизации российского общества в целом и российского образования в частности.

В некотором роде заимствуемые гуманистические ценности были к описываемому моменту уже и без того присущи отечественной системе образования, что также создавало предпосылки для взаимодействия педагогических культур. Однако неизбежно возникал вопрос о создании психологического и методико-дидактического механизма данной реализации

в жизненно-важном пространстве отечественного образования. Поэтому в начале 90-х гг. XX в. были созданы предпосылки для полноценной подготовки отечественных педагогов к заимствованию, критическому осмыслению и адаптации зарубежного педагогического опыта. В рамках этой подготовки чрезвычайно важным представлялось помочь отечественным педагогам осуществлять тщательный отбор наиболее важных зарубежных педагогических идей, имеющих непреходящую ценность и способность существенно повлиять на перспективу отечественного образования. В данном случае пристального внимания заслуживало изучение тех идей, течений, движений и концепций, жизнестойкость которых была подтверждена временем [57, с.4].

С этой точки зрения популярное реформаторское движение в мировой педагогике сумело продемонстрировать способность к устойчивому саморазвитию также и в странах Восточной Европы (равно как и в России) в 80-90-е гг. XX века. Однако процесс усвоения отечественными педагогами лучших западных образцов носил весьма отрывочный и зачастую случайный характер. Например, знакомство с педагогикой Монтессори на российской почве осуществлялось в рамках совместной программы нидерландского и российского Министерств образования «Метрополис» с 1989 по 1996гг. Программа включала проведение ряда ознакомительных семинаров в регионах, а также последующие научные публикации. Из участников этих семинаров отбирались кандидаты на стажировку в Голландию, но, к сожалению, образовательные поездки не имели системного характера и не обеспечили эффективной подготовки учителей к восприятию альтернативных педагогических идей.

В середине 1990-х гг. произошло более близкое знакомство педагогов России с педагогическими системами и идеями Дж. Дьюи, Я. Корчака, М. Монтессори, С. Френе и Р. Штайнера. Актуальность этих идей для России

усиливалась их духовной близостью с идеями русской религиозной философии (гуманизм, милосердие, соборность и народность) [59, с.5]. В этот период контакты с западными педагогами впервые получили прямую государственную поддержку. Министерство образования России стало заключать официальные договоры с зарубежными учебными заведениями для прохождения в них стажировок отечественными педагогами.

Широкое распространение образцов зарубежной педагогической культуры дало импульс для становления и развития собственных инновационных педагогических систем. В частности, начали активно появляться учебные заведения, которые работали не по официальным программам, а по альтернативным. Так, широкое распространение в российских школах получили педагогические системы Л. Занкова, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. В соответствии с этими системами учеников ориентировали не на положительные оценки, а в первую очередь на личное ощущение достижения жизненного успеха. Заимствование, адаптация и систематическое использование зарубежных педагогических идей обусловило институциональное многообразие в системе образования России, которое нашло свое отражение в педагогической практике авторских школ. Наибольшую известность авторские школы получили в инновационной образовательной практике России в рассматриваемый период в рамках концепции «педагогика сотрудничества». Они представляли собой экспериментальные образовательные учреждения, имеющие нестандартную, отличающуюся от других образовательную программу, разработанную отдельным автором или авторским коллективом единомышленников. Появление и развитие авторских школ в данный период связано с децентрализацией управления образованием в России, отказом от единообразия в системе отечественного образования и усилением автономности школ.

В своем диссертационном исследовании В. Анисимова выделяет следующие характеристики авторской педагогической системы:

— индивидуальная совокупность личностно-профессиональных качеств педагогов;

— индивидуально-адаптированная педагогическая технология;

— коммуникативное пространство как стилевая характеристика профессионального общения и поведения учителя [1, с.11].

По мнению В. Анисимовой, критериями сформированности авторской педагогической системы были:

— субъектность, авторская позиция учителя в постановке учебных целей, выработке содержания, разработке средств и форм педагогического взаимодействия;

— адаптация методической системы (конструкции методик, приёмов и техник) к индивидуально-стилевым особенностям учителя;

— сотрудническая деятельность учителя и ученика в разработке всех аспектов педагогического взаимодействия;

— технологичность учительской деятельности, а также её положительные результаты и их совпадение с заданной целью в рамках последующей диагностики;

— обеспечение личностно-смыслового и когнитивного развития учащихся.

Следует отметить, что многие из этих критериев созвучны идеям личностно-ориентированной западноевропейской педагогики.

Анализируя исторический этап адаптации и заимствования как период активизации взаимодействия педагогических культур, можно констатировать, что в этот период в отечественном образовании были представлены зарубежные педагогические системы, базирующиеся на различных основаниях: религиозном (определённое вероисповедание и связанные с ним традиции); нравственно-моральном (приобщение к моральным нормам); этическом (общественный договор, нормы поведения, гарантирующие согласование интересов общества и всех его членов); индивидуалистическом (культивирование личностных особенностей и

отличий в отличие от унификации и стандартизации, тормозящей индивидуальное развитие и приводящей к педоцентризму) [79, с.17].

Описанные выше основания в разной степени были представлены в западных педагогических концепциях и системах, к осмыслению и применению которых в России на исследуемом этапе обратилась педагогическая наука и практика. Несмотря на то, что у каждой из педагогических культур было определенное своеобразие, их объединяла общая гуманистическая направленность, повышенное внимание к личности обучающегося и особенные требования к подготовке педагога. Вместе с тем каждую из этих педагогических культур нельзя рассматривать в рамках только одного из приведённых оснований. В каждой из них можно найти морально-нравственные, этические и индивидуалистические черты.

На стадии систематического использования выделялись три основных направления применения наследия педагогических культур в отечественной педагогике:

1. непосредственное перенесение идей зарубежных педагогов в систему российского образования (*прямое заимствование*);

2. осуществление компромисса между зарубежными педагогическими культурами и традиционной российской педагогики (*адаптация*);

3. реализация российской авторской концепции на основе западной педагогической культуры (*творческое заимствование*) [75, с.23].

В качестве примера точного перенесения авторской концепции и методики в российское образовательное пространство можно привести педагогическую систему М. Монтессори, которая получила большое распространение в системе образования России в 90-е гг. XX века. Практика реализации этой системы в отечественной педагогике данного периода была наиболее сложной в плане культурного взаимодействия. Оно предполагало не только изменение ценностей, но и корректировку смыслов образования [79, с.324-331]. К 2008г. в России действовало около 2000 дошкольных групп и около 20 школьных классов, которые работали по методике Монтессори.

С началом демократизации и гуманизации образования в конце XX века в России были адаптированы к условиям российского образовательного пространства педагогические идеи Януша Корчака. В отличие от других представителей западной педагогической культуры труды данного педагога широко издавались в СССР 60-80-е гг. XX века. Его гуманистические подходы к ученику были известны советской общественности, которая связывала гуманизм Корчака с его борьбой с социальным неравенством и бесправием ученика. Выдвигаемые им положения находились не в области идеологического «абстрактного гуманизма», а были направлены на поддержку детей беднейших и наиболее угнетаемых слоёв населения. Хотя труды Корчака в своё время издавались в Советском Союзе, но его идеи в целом не подвергалось серьёзному теоретическому осмыслению и не находили применения в советской школе. На этапе заимствования и адаптации педагогических культур система Я. Корчака была чрезвычайно востребована, ибо она помогла найти пути преодоления ряда социально-психологических и культурологических кризисов перестройки. Идеи Корчака позволили углубить представления о ребёнке, о гуманизации образовательного процесса как такового. Актуальным оказалось кредо Корчака, что ребёнок воспитывается не для государства, а для собственного самораскрытия и самореализации. На данном историческом этапе в новой России востребованными оказались идеи необходимости преодоления «отчуждения между миром эгоистичных и авторитарных взрослых и угнетённым миром детства». В 90-е гг. XX века в России и других странах постсоветского пространства активно работали «Общества Януша Корчака», которые объединяли не только профессионалов в области воспитания, но представителей гражданского общества, проявлявших интерес к проблеме детства. Вместе с тем в России распространение педагогического наследия Я. Корчака носило локальный и не систематический характер.

В качестве примера творческого заимствования можно привести педагогическую систему Д. Дьюи, которая представляла стратегический

интерес для реформирования советской школы в постперестроечный период. Идеи Дьюи получили особый приоритет после активного развития проблемно-поисковых форм и методов, которые были предназначены для развития творческих способностей учащихся, а также формирования у них «критического мышления», позволяющего учащимися активно и сознательно усваивать учебный материал. В практике обновленной российской школы получила развитие идея Дьюи о кооперации школы с социумом и активного её участия в демократическом развитии и преобразовании общества (частично эта идея была реализована почти по всех учебных заведениях в виде ученического самоуправления).

На стадии систематического использования осуществлялся не только поиск компромисса между традиционной российской педагогикой и иностранными педагогическими культурами, но и создание на его основе новых концепций, моделей и технологий. Так, например, с начала 90-х гг. XX в. в практике отечественных образовательных учреждений начали появляться инновационные технологии обучения, которые были ориентированы на вовлечение обучающихся в активный познавательный процесс. Среди разнообразных педагогических технологий в российской школе особое место заняли личностно-ориентированные технологии, базирующиеся на идеях гуманистической педагогики.

По-новому стал пониматься и «метод проектов». Целью данной образовательной технологии стала индивидуализация учебного процесса и создание возможности для каждого школьника обучаться в наиболее подходящем для него режиме.

В отечественном образовании метод проектов стал применяться:

– как метод обучения в различных предметных областях, связанных с освоением учащимися различных технологий (с 1993г. метод проектов применяется в начальном профессиональном образовании и в средних школах в рамках образовательной области «Технология»);

– в различных областях знаний в процессе проектирования программных продуктов с использованием информационных технологий;

– как дидактическая система, которая активно применялась в инновационных образовательных учреждениях (лицеях, гимназиях и т.д.) [77, с.360-366].

На завершающей стадии рассматриваемого исторического периода — стадии интерпретации зарубежных педагогических культур — предпринимались попытки трансформировать их, видоизменяя до более привычного для традиций отечественного образования вида, достижения согласия в сфере содержания образования. В итоге всё шло к созданию авторских концепций на основании конкретных западных идей. На данной стадии получили развитие все три направления взаимодействия педагогических культур: традиционное, компромиссное и авторское. Интересно отметить, что альтернативное образование были склонны поддерживать негосударственные структуры, где родители были бы готовы брать на себя большую часть расходов. Такое положение соответствует мировому тренду в образовании, но серьёзно ограничивает возможность распространения этой педагогики за пределами крупных мегаполисов.

Обобщая рассмотрение процесса взаимодействия педагогических культур в конце 80-х — начале 90-х гг. XX века, следует сделать вывод, что данный процесс был обусловлен тенденцией гуманизации и демократизации в образовании, которая была связана со сменой ценностей и смыслов в российском образовании в перестроечный период. Постепенно в этот период появились условия для сближения ценностных ориентиров различных педагогик (в первую очередь относящихся к гуманистической парадигме), что дало возможность для активизации процесса взаимодействия педагогических культур.

К общим ценностным ориентирам педагогических культур России и Запада можно отнести признание:

— индивидуального права учащегося образовательного учреждения любого уровня быть способным противостоять авторитарной позиции педагога;

— значительной роли в образовании личностного компонента, создаваемого каждым индивидуумом;

— значимости базовых основ науки и культуры, создающих учащимся условия для более свободного познания мира;

- необходимости гармоничного сочетания обучения и воспитания в образовательном процессе, которое ориентирует учащегося в социуме на взаимопомощь и сотрудничество [75, с.135].

Лежащие в основе западной педагогической культуры гуманистические ценности в 90-х гг. XX века были восприняты педагогами и родителями как способы решения существовавших в российском обществе кризисных явлений. В рассматриваемый исторический период оказалось также весьма востребованным положительное отношение западной педагогической культуры к религиозному воспитанию, которое было способно дать ученику новые переживания по сравнению с атеистическим советским обществом. Вовлечение семьи в воспитательный процесс в качестве залога его успешности также оказалось в тренде решений основных кризисных ситуаций перестроечного и постперестроечного периода. В научных методиках западной педагогической культуры оказалось немало ясных, переносимых на отечественную педагогическую почву методик работы, включая создание развивающей среды с использованием стимульного материала для учащихся.

Таким образом, отечественная педагогика к началу XXI в. открыто демонстрировала ориентации на западные гуманистические ценности и ввела в свой теоретический аппарат такие новые характеристики образования, как:

«личностно ориентированный образовательный процесс», «субъект воспитания», «ценностные отношения», «смыслопорождающее взаимодействие», «интериоризация культурных ценностей» и «самоопределение личности». Некоторые зарубежные педагогические культуры нашли убеждённых сторонников на образовательном пространстве России.

Во второй половине 80-х и в 90-е гг. XX в. западная педагогическая культура практически не подвергалась критике авторитетными представителями российской педагогической и психологической науки. Именно поэтому появилась обманчивая иллюзия идеальной ситуации к применению переносимых на отечественную почву образцов западной педагогической культуры. Однако в реальности большинство западных инноваций не подверглись сложному теоретическому осмыслению и не были перепроверены фундаментальными исследованиями отечественных учёных [80, с.26]. Всё это даёт основание констатировать, что в период адаптации и заимствования зарубежной педагогической культуры выявился ряд противоречий. Так, апробировавшие её энтузиасты не задумывались о социокультурном соответствии западной педагогической культуры и сложившимися в массовом образовании отечественными традициями. В общественно-педагогическом сознании преобладали надежды, что инновационные методы иностранных педагогических культур смогут помочь отечественной педагогике выйти за рамки традиционного обучения, найти новые подходы к образовательному процессу. Однако на практике различия в содержании образования между отечественной и зарубежной школами оказались практически непреодолимыми. Российская школа практически всегда была ориентирована на фундаментальные научные знания, а для

альтернативной школы (например, система Монтессори) содержание образования не было доминирующей ценностью и зачастую являлось вспомогательным. Кроме этого, в практике российского образования возникали проблемы, связанные с соотнесением в альтернативных и традиционных школах образовательных программ и критериев оценки достижений обучающихся. При этом в определенной степени удалось разрешить противоречие, которое было связано с перенесением в систему образования рыночных отношений. Это было связно с тем, что зарубежная педагогическая культура зачастую адаптировалась в негосударственном секторе российского образования или в образовательных организациях, оказывающих дополнительные образовательные услуги.

Анализируя исторический период заимствования и адаптации, следует отметить, что новая отечественная педагогического практика на базе западной педагогической культуры значительно опережала её теоретическое осмысление. В образовательных учреждениях не были чётко сформулированы цели и задачи экспериментальной работы, её предположительный результат. Развернувшиеся вокруг взаимодействия педагогических культур дискуссии, носили либо теоретический, либо исключительно прикладной характер. Отсутствие серьёзного научного осмысления инновационной для России практики использования положений иностранных педагогических культур, де-факто экспериментальный характер открываемых образовательных учреждений создавали определённую опасность для сохранения единого образовательного пространства России.

## 2.2 Взаимодействие педагогических культур как фактор развития отечественного образования в первые десятилетия XXI в.

Целью данного параграфа является описание процесса взаимодействия педагогических культур в первое десятилетие XXI в., который в нашем исследовании назван этапом *выравнивания влияния зарубежной педагогической культуры на отечественное образование* («*этап эквилибристики*»), и характеристика процесса взаимодействия педагогических культур во второе десятилетие XXI в., который является еще не завершенным и обозначен нами как *этап стабилизации и равноправного диалога отечественной и зарубежной педагогических культур*. Каждый из этих этапов имеет свои особенности. Так, этап выравнивания характеризовался сбалансированностью отечественного и зарубежного педагогического опыта, который использовался в отечественной системе образования. Для этапа стабилизации и равноправного диалога отечественной и зарубежной педагогических культур были характерны стабилизация мировых интеграционных процессов в образовании, усиление тенденции стандартизации и централизации в системе образования России. Несмотря на специфику каждого этапа, оба исторических периода имели много общего. Главной общей чертой стал отказ от прямого заимствования зарубежных идей и систем, их критическое осмысление с учетом российских культурно-исторических реалий, ценностей и традиций образования. Поэтому паритетно-диалоговый тип взаимодействия педагогических культур был характерен как для этапа выравнивания, так и для этапа стабилизации и равноправного диалога отечественной и зарубежной педагогических культур. Это позволяет нам рассмотреть оба исторических этапа в их единстве, акцентируя внимание на преемственности основных периодов взаимодействия педагогических культур.

Основной характеристикой этапа выравнивания влияния зарубежной педагогической культуры на отечественное образование (2000-2010 гг.) было

взвешенное, продуманное, сбалансированное отношение отечественного образования к зарубежной педагогической культуре с учетом её противоречий и сложностей адаптации к российской образовательной практике. Для нас представляет интерес, какое позитивное и какое негативное влияние на российское образование оказала в рассматриваемый период зарубежная педагогическая культура.

К началу периода равновесия стало ясно, что вопреки ожиданиям прямое заимствование западной педагогической культуры не привело к кардинальному совершенствованию системы образования России. Кризисные явления не были решены, а лишь обострились или видоизменились. Не оправдались в полной степени и надежды части ожидавших позитивных изменений в образовательном уровне их детей родителей. К началу рассматриваемого периода прошла первоначальная эйфория от обращения к западным ценностям, а сами эти ценности стали подвергаться острой критике со стороны части российского общественного мнения. Пришло понимание, что, хотя на Западе было много успехов в педагогической сфере, зарубежные образцы не всегда соответствовали отечественной педагогической традиции.

Стало очевидно, что путь интеграции с зарубежным педагогическим сообществом и адаптации к предложенным им ценностям оказался несколько более сложным и продолжительным, чем казалось поначалу. Одновременно в российском образовании постепенно складывался институциональный и кадровый потенциал, готовый самостоятельно и с опорой на национальные образовательные традиции теоретически осмысливать и использовать иностранные педагогические культуры, а также апробировать пути их интеграции с образованием в России. Также изменилось и государственное отношение правящих органов к диалогу с Западом в области образования, что стало предпосылкой для интеграции России во всемирное образовательное пространство. Также именно в этот

период оформились и приоритеты в организации международных проектов в сфере образования, куда стали активно включаться и российские педагоги. Они всё больше приобретали экологический, культурологический и экономический характер. Таким образом, сложились все предпосылки для перехода к следующему этапу взаимодействия педагогических культур — этапу равновесия.

Следует отметить, что часть предлагаемых западными педагогами технологий к началу данного периода доказали свою эффективность и были гармонично встроены в образовательный процесс школ России без кардинального изменения их идеологии в дополнение к привычным, традиционным формам организации занятий. Освоение педагогами новых западных технологий не требовало культурной адаптации, что создавало видимый эффект, а иногда и иллюзию успешного применения западных инноваций без изменения основных ценностей, и содержания отечественного образования. Данные инновации воспринимались до начала 2000-х гг. без особого критического осмысления и в целом не оказывали влияние на развитие отечественного образования.

Заимствованные в конце XX в. новые зарубежные идеи, методики и педагогические модели поставили перед российской системой образования проблемы, к решению которых она оказалась не готова. В России не было опыта длительного, основанного на гуманистической педагогической практике диалога, в ходе которого обсуждались и отрабатывались различные аспекты субъектно-субъектного образовательного взаимодействия. Противостояние, возникающее между представителями академической науки и педагогами, применяющими в своей профессиональной деятельности различные инновации, не способствовало конструктивному диалогу между различными подходами к образовательной практике. Распространение и практическое использование зарубежных педагогических культур на этапе «эквилибристики» закономерно поставило перед отечественными педагогами ряд сложных вопросов, связанных с возможностью адаптации этих культур, а

также определением возможности и пределов их авторской интерпретации в российской педагогике. Среди наиболее важных можно отметить:

— корреляцию философских и религиозных оснований иностранных педагогических культур с отечественным педагогическим менталитетом и традициями;

— соотнесение западных педагогических технологий с уже имеющимися отечественными образцами;

— разработку технологии переноса западных педагогических систем в российское образовательное пространство;

— поиск путей подготовки российских педагогов к использованию в собственной педагогической практике положений и технологий зарубежных педагогических систем.

Хотя в решении этих вопросов на протяжении почти всего этапа «эквилибристики» и было совершено существенное продвижение, они не утратили своей актуальности и по сегодняшний день. Рефлексия противоречия между активным проникновением в отечественное образование иностранных инноваций и российскими реалиями объективно предполагает решение актуальных и значимых задач: теоретического переосмысления процесса взаимодействия педагогических культур в постсоветский период; поиска путей адекватного практического использования заложенных в них идей в отечественном образовательном пространстве.

В процессе взаимодействия педагогических культур этапа «эквилибристики» выявилось несколько социально-психологических и культурологических проблемных полей, которые касались трактовки свободы в культурных традициях России и Запада; системы ценностей, прежде всего нравственных; религиозного аспекта привнесённых извне педагогических систем; готовности общества к участию в управлении образовательными учреждениями и взаимодействию с педагогами. На основе анализа процесса теоретического осмысления и практики применения

западной педагогической культуры можно констатировать, что для успешной реализации конкретной психолого-педагогической практики в новых социокультурных условиях было необходимо достижение общественным сознанием некого уровня зрелости, а также возникновение конкретных политических и социальных предпосылок. Тогда новая практика воспринималась бы не как привнесённая извне, а как содействующая реальному решению конкретных проблем образования России в данный исторический период и в данных социально-политических условиях.

Решение же частных проблем адаптации некоторых эффективных практик на Западе становилось частью решения проблем, затрагивающих как образование, так и общество в целом. Следует заметить, что с аналогичными проблемами сталкивались Япония в 1950-х гг. и Китай в 1980-е гг., в которых предпринимались попытки системно адаптировать педагогические методики и создать механизм устойчивого развития отечественного образования [32, с.23]. Указанный процесс проходил тем успешней, чем точнее педагогические технологии и ценности, на которые они опираются, помогают решать актуальные современные проблемы, не разрешаемые с помощью отечественных педагогических моделей и средств. Наряду с этим, определенное влияние на процесс взаимодействия педагогических культур оказывает политическая конъюнктура, следствием которой становится резкое изменение отношения к той или иной зарубежной педагогической культуре, когда предпринимаются попытки приспособить её под новые политические задачи в конкретной социокультурной ситуации.

Общеизвестно, что современному этапу социально-экономических, политических и культурных преобразований в России присущ определённый динамизм, поиск возможностей и условий эффективной реализации накопленного созидательного потенциала общества. Следует отметить, что в первые десятилетия XXI в. отечественное образование переживало период определенной стабилизации, именно в этот период стало очевидным, что начавшееся в первые постсоветские годы движение к интеграции в мировую

педагогическую систему сопровождалось многочисленными фактами зачастую слепого копирования чужого опыта без учёта собственных реалий.

Наряду с позитивными результатами практического применения зарубежных педагогических культур в начале 2000-х гг. возникла опасность влияния на российскую систему образования ряда зарубежных религиозно-философских систем и технологий. Система образования продолжала стремиться к стандартизации уровня знаний, что неизбежно приводило на школьном уровне к введению повсеместного тестирования и формализации образовательного процесса. С начала постперестроечной эпохи в рамках реформы школьного образования была заимствована типично западная система нормативно-подушевого финансирования школ. Она является эффективным инструментом стимулирования качества образования при наличии источников финансирования, но, на наш взгляд, оказывается малопродуктивной при кризисных явлениях и в моменты нехватки денежных средств на региональном уровне.

В этом плане представляется необходимой выработка защитных механизмов против заимствования деструктивных систем управления образованием и одновременно стимулирование теоретического осмысления и практического использования зарубежных педагогических культур, которые учитывают социокультурные условия и особенности образовательного менеджмента в России. В этом ключе актуальной становится разработка стратегий и технологий адаптации зарубежных педагогических культур в образовательном пространстве России.

На этапе «эквилибристики» произошла смена целевых ориентаций в образовании, начала внедряться система многоуровневого педагогического образования. Для этого периода характерен переход от положительного отношения к взаимодействию педагогических культур к их критическому осмыслению и осознанному восприятию себя в педагогическом культурном пространстве. На этом этапе был накоплен определённый опыт взаимодействия педагогических культур в условиях стабилизации системы

образования, который позволил учитывать и критически осмысливать зарубежный опыт при разработке новых образовательных стандартов и концепций развития образования в России. На этапе «эквилибристики» в российской системе образования происходил фундаментальный сдвиг от традиционной модели «учитель-ученик» к системе «покупатель-продавец». Образование стало рассматриваться не только как духовная ценность, но и как услуга. Это связано с тем, что образование частично становится платным, а ценностные ориентиры потребительского отношения к жизни проникают и в эту систему.

Далее следует более подробно проанализировать тенденции стандартизации и централизации в образовании на основе изучения и анализа ряда документов, к которым относятся «Концепция модернизации образования до 2010г.», «Приоритетный национальный проект «Образование»», Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) для школы. При этом необходимо отметить, какая роль отводилась зарубежному опыту и взаимодействию педагогических культур при разработке и внедрении в образовательную практику этих документов, а также чем российские педагогические тенденции отличались от западных.

Научные основы взаимодействия педагогических культур в образовательном процессе можно рассмотреть в контексте личностного подхода к образованию, разрабатываемого в логике гуманитарной парадигмы. По-прежнему основой российской системы образования является массовая общеобразовательная школа как носитель традиционного образования. Однако динамичное развитие общества в постсоветский период требовало от системы образования XXI в. более гибкого реагирования на изменения в социальной среде. Именно поэтому правительством России была принята концепция обновления системы образования (ГОС, ФГОС и наконец, Федеральная целевая программа развития образования), целью которой было создание системы постоянного обновления образования на основе поддержки инновационной деятельности образовательных

организаций. Поскольку образовательные учреждения нового типа прошли определённый период в своём развитии, то многие элементы их деятельности, которые ранее являлись инновационными, приобрели черты репродуктивной деятельности, при этом функционирование самих образовательных организаций стабилизировалось.

Перед отечественной педагогической наукой стала задача исследования проблем усовершенствования целей, содержания, форм и методов работы инновационной школы с учетом зарубежного опыта. Для решения этой задачи необходима систематизация, научный анализ и обобщение опыта различных педагогических культур как фактора, движущей силы инновационного развития школы. Данный анализ показывал, что в постсоветский период имела место неоднородность развития в системе образования — одни образовательные учреждения только приступали к разработке собственной концепции обновления, другие уже оформились как новый тип учебного заведения (гимназия, лицей или опытно-экспериментальная площадка). Естественно, что результаты образования в данных учебных заведениях были различны. Федеральные и региональные образовательные стандарты в исследуемый период разрабатывались как дидактически унифицированная классификация обученности. Однако в инновационных школах, или школах и классах с углублённым изучением того или иного предмета (цикла предметов) минимальный уровень обученности отличался от обычной школы. Это неизбежно заставляло педагогов различными способами изменять характер собственной педагогической деятельности, включая в неё элементы инновационного зарубежного педагогического опыта.

Одновременно с вышеназванными явлениями, взаимодействие педагогических культур в различных учебных заведениях и тем более в различных регионах страны имели разный эффект. Во-первых, в зависимости от собственного развития взаимодействующих культур, а во-вторых от

способности культур интериоризировать инокультурное влияние. Оба фактора определяли характер и степень взаимодействия.

В отечественной педагогической культуре сложившейся на этапе выравнивания инициатива создания и преобразования образовательных систем исходила от государства. Как и на Западе, в российской педагогике имел место плюрализм педагогических идей и взглядов, проходили интенсивные дискуссии по проблеме федерального стандарта, стандартных тестов. Однако влияние этих дискуссий на развитие отечественной педагогики не было заметным.

В отличие от США и других западных стран российская образовательная система становилась чрезмерно централизованной. Министерство образования России устанавливало общенациональные образовательные стандарты, определяя цели образования, принимая общие учебные планы и программы обучения. Контроль организации образовательного процесса в школах осуществляют муниципальные отделы образования. На наш взгляд, у Министерства образования и науки России появилось много избыточных функций, которые на Западе выполняют общественные организации.

Изучение проблемы стандартизации образования и сравнительный анализ практики стандартизации в России и в ряде западноевропейских государств показали, что эволюция определения понятия «образовательный стандарт» была присущая всем педагогическим системам. Она проходила от «стандарта-минимума» к «стандарту-уровню» и стандарту как совокупности требований к условиям, а также характеризовалась смещением акцента с содержания образования на его результат в виде уровня образованности учеников.

В подходах к стандартизации для отечественной и зарубежной педагогических культур общим является:

- ориентация образования на результат,
- широкое, открытое обсуждение проектов стандартов в обществе,

- привлечение специалистов различных областей к их разработке,
- введение и широкое применение системы тестов как определения уровня знаний;
- стандартизация рассматривается как средство повышения качества и эффективности образования;
- образовательные стандарты выступают условием справедливости в получении образования;
- возложение ответственности за результаты образования не только на учащихся и педагогов, но и на систему образования в целом.

С начала этапа равновесия в реформе системы образования России проявляются имеющие глобальный характер тенденции, но страна идёт по своему собственному уникальному пути. В отечественной системе образования придаётся большое значение индивидуализации, непрерывному образованию и дифференцированному подходу к различным категориям потребителей образовательных услуг.

Педагогическая реальность этапа равновесия постепенно направлялась на формирование личности не только учащегося, но и на стимулирование профессионального и личностного самосовершенствования педагога, развитие его гражданского самосознания, индивидуальных особенностей, культуры межнационального взаимодействия, основанной на принципах терпимости и равноправия. Это было созвучно западным идеям педагогики, нашедшим отражение в «Болонской декларации» и в концепции «Образование через всю жизнь». Образование стало пониматься как восхождение личности к культуре, учитывая мировой опыт обучения и социально-культурные особенности разных наций (в данном случае России). Вследствие такого понимания сущности образования на этапе равновесия закономерно выдвигались всё новые и новые требования к педагогическому процессу как к образцу культурного общения в лично-профессиональном плане. Изучение феномена взаимодействия педагогических культур стало

базироваться на современных представлениях об учебном процессе и профессиональной деятельности педагогов.

Наряду с культурологическим подходом к образовательному процессу в обозначенный период стали доминировать доводы экономической целесообразности, технологической прозрачности, диагностичности процесса и результатов педагогической деятельности, трансформировавшись в приоритет рентабельности над многообразием возможностей для самореализации педагогов: квалиметрические показатели успешности учения (и преподавания) — над духовно-нравственным становлением растущей личности; а пространственно-информационная насыщенность образовательного процесса — над живым словом педагога. С начала 2000-х гг. педагоги стали «перекраивать» профессиональную деятельность под критерии весьма часто меняющихся аттестационных процедур и нормативных документов. Это неизбежно повлекло за собой бюрократизацию и ускорение распада устойчивых семиотических схем отечественной педагогической культуры, «приглушение» её основной аксиологической модальности — человеческой, обеспечивающей гуманистический «угол зрения» на значение любых изменений в образовании, гуманитарный контекст понимания инновационных процессов. Таким образом, вследствие бюрократического аспекта произошло «истончение» педагогической креативности, одухотворённости педагогической деятельности [21, с.70-75].

В данный период особенностью образовательной политики в странах Западной Европы стало официальное признание лингвистических и этнокультурных особенностей детей-мигрантов, что усилило интерес педагогов к культурным традициям тех стран, представителями которых эти мигранты являлись. Например, в странах Евросоюза это проявилось в понимании культурного многообразия и определении его в качестве ресурса социально-экономического развития. В условиях расширения этнокультурного многообразия у педагогов формировались способности к

межкультурному взаимодействию, уважение к культурной самобытности, стремление к культурному взаимообогащению с представителями разных педагогических культур стран носителей. Научное обоснование получил феномен педагогической культуры как развивающейся и динамичной системы. При этом отмечался рост смешения, взаимодействия и взаимообогащения между различными педагогическими культурами. Этот тип взаимодействия педагогических культур стран Евросоюза был следующим шагом после образования «признающего» типа в США, так как был направлен на развитие и формирования способности педагогов к взаимодействию с представителями разных педагогических культур, из которых состоит сегодняшнее многонациональное общество (то есть налицо процессы глобализации и вестернизации).

Одним из ярких примеров взаимодействия педагогических культур является билингвальное образование, которое начиная с 90-е гг. XX века получило широкое распространите в различных странах мира. В России к началу рассматриваемого периода также накопился определенный опыт билингвального образования, хотя интерес к нему сохранялся не во всех регионах России. Глубокое осмысление двуязычия в образовательной практике различных стран мира (Германии, Люксембурге, Канаде и США), международных и европейских школ показало, что для каждой страны или нации билингвальные цели определяются политико-экономическими и культурно-социологическими ориентирами. Выбор того или иного типа билингвального обучения (аккультурационного, сохраняющего, бикультурного, изолирующего или открытого) был связан со стратегией развития системы образования. Для России её современный контекст детерминирует выбор открытого типа билингвального обучения, где иностранный язык наряду с родным использовался как средство изучения специальных дисциплин. При этом билингвальные образовательные программы носили обогащающий характер, а целью обучения была интеграция в мировое экономическое и культурно-образовательное

пространство, что обеспечивало возможность непрерывного образования и развития каждого обучающегося в соответствии с притязаниями и возможностями [72, с.420].

При этом следует отметить, что билингвальное обучение было особой образовательно-культурной стратегией, где иностранный язык выступал не только как средство коммуникации, но и как способ постижения специальных знаний и широких пластов общемировой культуры. Освоение нового языка на основе соприкосновения с предметным содержанием и различными культурами значительно расширял горизонты социализации и способствовал становлению диалогичного мышления и продуктивной кросс-культурной позиции индивида. В широком социальном плане значимость билингвального обучения была именно в расширении спектра образовательных и профессиональных шансов учащихся, создании предпосылок для их успешной интеграции в многокультурное общество, а также в преодолении предрассудков и стереотипов, нетерпимости к инакомыслию, стремлении к диалогу культур и межкультурной коммуникации [79, с.162].

Билингвальное обучение способствовало с начала этапа эквилибристики реализации межшкольных образовательных программ с выдачей аттестата международного образца. Данные программы обладают значительным педагогическим потенциалом, так как позволяют участвующим в них ученикам существенно расширить спектр получаемого школьного образования за счёт погружения в иноязычную среду, постижению общей, предметной и учебной культуры, а также собственных традиций школ-партнёров [59, с.72]. Актуальность билингвального образования в России связана с её вступлением в мировое сообщество, а также осуществлением различных гуманитарных проектов и решением глобальных проблем педагогики. Второй язык всё больше востребован не как средство коммуникации, а как инструмент профессиональной и познавательной деятельности. Обучение в условиях билингвизма признано

одной из наиболее эффективных форм преподавания иностранного языка в школе и поэтому находится в центре внимания педагогического сообщества. Однако в отличие от зарубежных стран в России существует серьёзная проблема подготовки кадров для билингвальных школ, разработки государственных стандартов, определяющих содержательные и организационные рамки билингвального образования в вузе. В целом можно констатировать, что на этапе эквилибристики билингвальное образование не получило широкого распространения в России.

На этапе выравнивания целью отечественной педагогики было способствовать превращению образования из учреждений системы управляемого образования в институты культуры, где в процессе сложной многогранной культурной деятельности педагогическими средствами осуществляется приобщение каждого нового поколения к культуре. Современные вызовы времени развивают научное представление о механизмах, процедурах, средствах практического использования теоретических положений о повышении качества профессиональной деятельности отечественных педагогов в рамках целенаправленной организации продуктивного взаимодействия педагогических культур. В условиях же повышения роли взаимодействия педагогических культур в профессиональном педагогическом сообществе (особенно в свете последних нормативных требований ФГОС и ФЦПРО) наблюдается всё более возрастающий интерес к информационной (знаниевой) культуре педагогов и вопросам её формирования. Она является неотъемлемой составляющей профессиональной педагогической культуры, способствуя личностному росту учителя и эффективному осуществлению им профессиональной деятельности.

Подготовка педагогов, владеющих различными педагогическими культурами и умеющими их применять, — это сложный, многосторонний процесс, осуществить который возможно только с привлечением специалистов из различных научно-предметных областей. В этой связи

педагогический состав пополняется специалистами, получившими высшее образование в определённой предметной области. Именно на этой основе имело место быть взаимодействие педагогических культур, их наложение и взаимопроникновение, вызывая выработку индивидуальной манеры собственной педагогической деятельности, накоплению способов организации и ведения диалога. При этом, продолжая оставаться стимулом самобытного культурного развития, взаимодействие педагогических культур снимает «самобытность» как свою категориальную противоположность.

С 10-х гг. XX века наметилась устойчивая тенденция к признанию продуктивности поликультурного взаимодействия различных педагогических систем независимо от их первоначальной принадлежности. Разные модели взаимодействия педагогических культур становятся основой формирования идентичности педагогов во многих современных поликультурных обществах. Необходимой предпосылкой успешного решения этих проблем как раз и является существенное повышение уровня взаимодействия педагогических культур в период профессиональной подготовки. В обозначенный период сложилась вполне конкретная устойчивая школа изучения и преподавания конкретных предметов со своими кадрами, традициями, учебниками, учебными программами и образовательными стандартами. Здесь в силу чрезмерной тяги к привычному положению вещей какие-либо новшества подчас воспринимаются настороженно, болезненно, а то и враждебно.

К середине 10-х гг. XX в. во многих странах мира стали интенсивно разрабатываться идеи диалогической педагогики. С позиций данной педагогики, которую Ш. Вонг определяла как модернизированную теорию и практику обучения и воспитания [118;119]. Одно из решающих условий эффективного включения России в межгосударственное сотрудничество в сфере образования — принятие экстренных мер по сохранению потенциала её педагогической культуры. Сам по себе процесс международного

сотрудничества в образовании и науке служит мощным дополнительным импульсом для вывода их из состояния кризиса [53, с.12].

Таким образом, в 2010-х гг. на этапе равновесия в отечественном образовании неизбежно сформировались и получили развитие определённые точки роста. В ходе экспериментальной адаптации появились жизнеспособные модели альтернативных школ, которые работали как в государственном, так в негосударственном образовании. Им удалось решить ряд важных для общества организационно-педагогических и культурно-ценностных проблем, но не удалось получить серьёзной систематической поддержки от российских педагогов за отдельным исключением. Также тиражирование подобных моделей оказалось невозможным из-за уникальности условий их существования и функционирования. Фактически ни среди педагогов, ни в обществе не сложилось способной осмысленно и системно представлять интересы этого сектора образования влиятельной структуры. Это снижало влияние альтернативных школ на отечественное образовательное пространство и уменьшало эффективность его деятельности.

Одной из наиболее сложных проблем реформирования образования в эпоху глобализации и вестернизации остаётся проблема обновления педагогического содержания, которая связана с тем, что в условиях небывало быстрого приращения научного знания в программах расширяется объём учебного материала. То есть, одной из важнейших задач обновления образования во всем мире является сокращение разрыва между достижениями современной науки и содержанием школьных учебных курсов с учётом новейших исследований в области психологии и дидактики. Решающим событием этапа равновесия стало внесение в 2007г. поправок в закон об образовании, устранивших препятствия для полномасштабного внедрения инновационных идей. Именно в соответствии с ними был введён ФГОС, который вместо чётко определённой суммы знаний и понятий в качестве образовательных результатов утвердил компетенции обучающихся.

Законодательная власть больше не участвовала в закреплении основных положений стандартов общего среднего образования, что исключало необходимость закрепления стандарта федеральным законом. Кроме того, ликвидировалась отражавшая региональные и местные национально-культурные особенности трёхкомпонентная структура школьного учебного плана, а всё содержание образования стало определяться Федеральным министерством. Принятая правительством России «Концепция модернизации образования на период до 2010г.» содержала значительные «поля сходимости» с Болонским процессом, включая пересмотр системы нормативно-правового обеспечения системы образования, программ, учебных планов, разработки новых стандартов и механизмов управления, а также Программы развития образования на 2013-2020гг. [56].

Парадокс данной ситуации состоит в том, что именно в это трудное время в отечественном образовании ведётся интенсивная творческая работа (причём не благодаря, а вопреки сложившейся административно-бюрократической и методической системы). В первой половине 2010-х гг. вся отечественная педагогика похожа на что-то среднее между фабрикой и лабораторией, где постоянно и в промышленных масштабах проходили различные эксперименты научно-методического и организационного типа. Для мирового педагогического сообщества данный «научно-производственный» процесс в России представляет определённый интерес как место для «обкатки» ранее нигде не применявшихся теорий. Однако для качественного управления образовательным процессом требуются новые, нестандартные методы и средства. Если же не будет проведено глубокого анализа всех пройденных фаз-этапов, то будет невозможно адекватно адаптировать западные педагогические инновации без разрушения ценностных оснований российской педагогики.

Таким образом, результатом взаимодействия педагогических культур на этапе равновесия должны стать:

– возникновение инноваций, во многом определяющих характер взаимодействия педагога с культурным многообразием педагогик, то, как он воспринимает культурные различия и реагирует на столкновение с ними:

– повышение чувствительности педагогов к культурным сходствам и различиям;

– воспитание толерантности педагогов;

– необходимость организации освоения педагогами учебных стратегий педагогического взаимодействия.

Следовательно, результатами освоения педагогом процесса взаимодействия педагогических культур на субъективно-личностном уровне станут умения:

• вести конструктивный диалог в условиях реализации различных педагогических культур;

• развивать у субъектов педагогического взаимодействия диалогическое мышление;

• приспосабливаться в процессе интерактивной деятельности к различным культурным моделям и образцам;

• определять ценности и стандарты, необходимые для регуляции учебной и внеучебной деятельности учащихся [55, с.169-172].

Если сделать определённый прогноз о продолжении процесса взаимодействия педагогических культур на последующих этапах, то, по мнению автора, его можно представить как:

• *модель негибкого реагирования* — процесс заимствования отечественной педагогикой иностранных образцов по указанию сверху без внутренней мотивации педагогов. Следствием такого подхода является низкий эффект взаимодействия педагогических культур.

• *модель самостоятельных действий* — процесс целиком фокусируется на личности педагога, взаимодействие с другими культурами полностью зависит от его профессиональных предпочтений. Как следствие проявляется субъективизм в оценке и восприятии чужих культур.

• *модель активного взаимодействия* — педагог всё время находится в диалоге с научно-педагогическими школами, своевременно получает от них информацию об особенностях других культур и происходящих в них изменениях. Как следствие, происходит взаимообогащение и взаимодополнение педагогических культур.

Педагоги в процессе трансляции социального опыта учитывают не только нормы современной глобализированной культуры и мировые тренды развития образования, но и особенности историко-педагогического контекста. Следовательно, взаимодействие педагогических культур имеет конкретно исторический характер. Такое взаимодействие всегда выше национальных, классовых, партийных ограничений и пристрастий.

Характеристика субъекта взаимодействия педагогических культур определяется соответствием выполняющего функции наставника, нормам общечеловеческой культуры и нравственности конкретного индивида-носителя и затем выверяется в системе координат общечеловеческих ценностей. Применительно к наследованию социального опыта взаимодействия педагогических культур эти ценности представляли собой вечные требования, касающиеся простейших форм взаимоотношений между педагогами различных педагогических культур, правил сосуществования, которые выработаны и проверены на Западе и Востоке. Эти педагогические ценности могут рассматриваться в качестве показателя освоения субъектом педагогической деятельности другой культуры.

На этапе равновесия взаимодействие педагогических культур становится смыслообразующим фактором построения современной образовательной системы. В странах Евросоюза идеи поликультурного образования самих педагогов появились в 1970-х гг. вместе со второй волной мигрантов из стран Ближнего и Среднего Востока. Именно для этого поликультурное образование педагогов было краеугольным камнем в образовательном процессе с целью создания мультикультурного и толерантного общества. Иными словами, педагоги формируют своё

системное мышление с опорой на гуманистические ценности, но относятся с уважением к культурам представителей различных социальных групп. Перефразируя М.Н. Певзнера, можно сказать, что гармонизация различных педагогических культур способствует формированию общих традиций, школьных ритуалов и кодексов поведения педагогов. Особенностью организационной структуры школы является то, что она не только касается его педагогических сотрудников, но и является эффективным средством воспитания учеников, которые в процессе обучения приобщаются к традициям школы (и господствующей в ней педагогической культуре) и далее могут привносить элементы освоенной культуры в другие институты [62, с.20].

Педагогическое познание всегда отличалось плюрализмом. Соответственно плюралистические поликомпонентные ценностные знания о взаимодействии педагогических культур носили рефлексивный характер и в качестве предметности выступали как ценностное отношение педагога к объектам познания. Связанное с ним понимание имело строго диалогический характер и выступало специфической формой культурно-ценностного познания с точки зрения определённой коммуникативной среды, заключая в себе механизм становления личности педагога в условиях взаимодействия педагогических культур. Этот процесс осуществляется в совместном творчестве, формируя субъектную позицию педагога. Во время взаимодействия педагогических культур распознаются отношения субъектов деятельности к её предмету. Кроме того, педагоги просто вынуждены совершенствовать свой второй иностранный язык, чтобы полноценно осуществлять контакты с представителем иноязычной педагогической культуры. Соответственно, содержание проводимого им обучения напрямую увязывалось у него с той педагогической культурой, с которой он в данным момент столкнулся. При данном непосредственном контакте педагог резко расширяет свои знания о всемирной педагогике и своём месте в ней. Однако, как показал анализ проведённого исследования, контакт педагогов с

иностранными педагогическими культурами приводил в ряде случаев к потере их целостности и национальной аутентичности, если они не могли грамотно сравнивать западные образцы с отечественными аналогами.

Особенностью образовательной среды взаимодействия педагогических культур является обращённость к целостному образу познающего субъекта в его гармоничном единстве интеллектуальной, эмоционально-чувственной, операционно-деятельностной сфер. В свою очередь при определении содержания поликультурного образования в формировании взаимодействия педагогических культур личности можно исходить из принципа сообразности каждой из данных культур каждому образовательному учреждению. Для улучшения собственной деятельности образовательное учреждение призвано осуществлять образовательную деятельность посредством создания условий для взаимодействия педагогических культур. В данном случае в одной стороны инструментом механизма формирования взаимодействия педагогических культур становится социальная среда, а с другой — сам субъект развития в лице педагога. Прежде всего, образовательное учреждение должно обеспечивать стимулирование педагогов на восприятие современных педагогических инноваций. Из этого следует, что процесс проектирования образовательной среды взаимодействия педагогических культур представляет собой поиск нового содержания образования, методов и форм, способствующих целостному восприятию педагогического мира. Всё это требует профессионально подготовленных к данному виду деятельности специалистов.

Помимо качественных изменений в российском школьном образовании исторический этап выравнивания ознаменовался широкомасштабной реформой высшего образования, связанной с внедрением принципов Болонской декларации. Её Россия подписала 18—19 сентября 2003г. в Берлине на встрече Министров образования Евросоюза. По сути, реализация этого документа совпала с историческими рамками рассматриваемого в данной работе периода, поскольку Болонское соглашение должно было быть

внедрено в образовательную практику до 2010г. Исходя из идеологии Болонского соглашения, в высшем образовании России был осуществлен переход на новые стандарты высшего профессионального образования (ВПО). Таким образом на этапе равноправного диалога педагогических культур учебные заведения (особенно вузы) получили мощный стимул перехода к стандартам 3-го поколения.

В.И. Байденко и ряд других ученых в своих исследованиях отмечали, что отличительными особенностями этих стандартов являются: ярко выраженный компетентностный характер; интеграция образовательных программ на уровнях бакалавриата, специалитета и магистратуры; проектирование требований к результатам образования в виде общих и профессиональных компетенций; в части разработки основных образовательных программ значительное расширение академических свобод вузов; новая форма определения трудоемкости учебных занятий, предполагающая использование вместо часовых эквивалентов зачетных единиц. [8, с. 4-9;29, с. 67-71, 416].

Реализация Болонского соглашения способствовала интеграции высшего образования России в Европейское образовательное пространство. Она позволила «выровнять» национальные системы образования, имеющую свою историко-культурную специфику и придать общую динамику развития в русле общемировых интеграционных процессов [47, с.412-416]. В рассматриваемый период усилилась глобализация и интернационализация высшего образования, интенсивное развитие получила академическая мобильность преподавателей и обучающихся, стала реализовываться система взаимного признания сопоставимых академических степеней, а также учебных достижений на основе европейской системы кредитов. Получили развитие совместные образовательные программы международной направленности, включая программы с общим и двойным дипломами.

Несмотря на преимущества Болонского процесса, рассматриваемый период характеризовался резкой критикой нововведений в высшей школе со

стороны ученых и практиков. По мнению критиков, реализация Болонского соглашения не учитывала традиции и специфику отечественного образования. Так, характеризуя реформы отечественной системы вузов, исследователь И.М. Ильинский считал, что большинство рекомендаций означали кардинальную ломку, иначе говоря уничтожение прежней системы отечественного образования [39, с.8-26]. А.С. Дружилов также полагал, что слепое и бюрократически активное принятого закона путём переноса иностранных образовательных прототипов в Россию может привести к разрушительным (но отсроченным на 10-15 лет) последствиям для будущего страны [29, с.51-58]. Исследователи подвергали серьёзной критике введение двухуровневой системы образования, поскольку неясными были компетенции бакалавров и их возможности трудоустройства. Для работодателей была не привычна первая ступень высшего образования, а также непонятен оставался вопрос о готовности её выпускников решать профессиональные задачи.

Насильственный характер «болонизации» в России в своих работах отмечали Е.Ю. Груздева и Н.Ю. Шепелева: «Только у нас вузам диктуют сверху, сколько каких категорий выпускников им готовить, насаждая бакалавриат. Все другие ведущие европейские страны сумели привязать свои нетрадиционные квалификации к основной модели, вписав свои системы образования в Болонскую. Таким образом, большинство европейских стран участниц — Болонского процесса не меняют коренным образом свои системы образования. И только Россия, зачем-то взялась рубить свою систему образования под корень» [97, с.98-100].

Многие критики Болонского процесса видели его опасность в разрушении фундаментальных научных школ, сложившихся в академическом сообществе России. Отражая настроения определенной части академического сообщества, И.В. Фомичев пишет: «под вывеской Болонского процесса … лишь имитируется модернизация отечественной

системы образования. В действительности же происходит нечто иное, а именно — осуществляется проект организации в России колониальной системы образования» [93, с.34-41].

Следует отметить, что не все отечественные педагоги-академисты негативно смотрели на Болонский процесс. Так, по мнению Е.Ю. Груздевой и Н.Ю. Шепелевой, как и у всякого реформационного процесса, Болонская система имела свои достоинства и недостатки [97, с.98-100]. К положительным эффектам ученые относили следующие: кредитно-модульная система заставляет как преподавателей, так и студентов больше работать; возможность экспорта своих образовательных услуг; накопление баллов даёт возможность получить вознаграждение, так называемый «автомат», который позволяет получить на экзамене оценку пропорциональную количеству баллов, заработанных в семестре; мобильность даёт возможность студенту начать учиться в одном ВУЗе и окончить в любом другом высшем учебном заведении, как своей страны, так и за рубежом[97, с.98-100]. И. Либин, С.В. Модесто, Т. Олейник, Е. Трейгер и П.П. Хорхе рассмотрели положительные стороны «болонизации» весьма радикально. К ним они отнесли новые порции регулярно появляющихся западных инноваций; повышение мобильности преподавателей и расширение возможностей педагогов и выпускников отечественных образовательных учреждений работать в Евросоюзе; введение кредитосистемы, рост шансов экспорта своих образовательных услуг [52, с. 71-72].

Таким образом, период выравнивания характеризовался противоречивыми процессами развития высшей школы, связанными, с одной стороны, с усилением интеграционных процессов в образовании, а с другой стороны, с болезненной ломкой его традиционных устоев и академических приоритетов.

Постепенно сложились предпосылки перехода к последующему этапу стабилизации и равноправного диалога отечественной и зарубежной

педагогических культур. Натуральный конструктивный диалог может быть демократично-гуманистическим, при этом нужно исходить из того постулата, что каждый из участников взаимодействия педагогических культур по-своему уникален, равен с другими субъектами по обязанностям и имеет право на собственную точку зрения. Всё это может вызывать взаимо-активность, где каждый его субъект не только испытывает влияние, но и сам в равной степени влияет на другого путём взаимного проникновения агентов конкретной педагогической культуры и пытается достичь наивысшего консенсуса. Таким образом, здесь можно выйти на демократический тип взаимодействия педагогических культур (с поправкой на англосаксонский стиль). Однако здесь самое главное, чтобы был осуществлён осмысленный переход от слепого заимствования западных ценностей или наоборот их категорического отрицания к их осмысленному заимствованию в чётко выраженных государственных интересах, а также удовлетворения образовательных потребностей представителей различных социальных групп населения.

Образовательная реформа России за последние годы уже полностью освоила и «переварила» западные педагогические идеи и теперь оказалась перед вызовом выйти на другой качественно новый уровень взаимоотношений с нарождающимися педагогическими культурами новообразовавшихся сообществ. Поиск этих ответов должен осуществляться не путём прямой реконструкции ретроспективных педагогических альтернатив, а посредством прямой линии бесценного творческого потенциала реформаторского движения, которое уже неоднократно сталкивалось с подобными вызовами и с честью выходило из них [61, с.330].

Автор считает, что вестернизация образования обозримом будущем (10-20 лет) будет не очень активно, но всё же неизбежно продолжаться. Бороться против этого, означает обрекать отечественную педагогику на заведомую стагнацию, отставание и поражение в жёсткой конкурентной борьбе. Единственный рациональный выход в данной ситуации: предложить

конкурентную концепцию вестернизации образования в пику концепции слепого калькирования. Заимствуя очередную порцию достижений иностранных педагогических культур, ни в коем случае нельзя забывать про достижения дореволюционной и советской школы, поступаясь их фундаментальными ценностями. Иначе российское образование ждёт потеря самобытности и идентичности.

По мнению О.Б. Даутовой, в 2013-2020 гг. необходимо перейти от ретроградного типа образовательных учреждений к новым. Но это неизбежно вызовет новую революцию в педагогике, поскольку любые реформы будут в штыки встречаться «советскими ретроградами», которых существующий порядок вещей вполне устраивает, и они не собираются в нём что-то менять [28, с.15].

В настоящий момент был декларирован курс на использование опыта и лучших традиций советской школы. Иными словами, вектор отечественной образовательной политики был развёрнут на развитие единого образовательного пространства при сохранении образовательных традиций национальной культуры. Об успешности данных попыток говорить пока рано.

С целью анализа и оценки текущего состояния взаимодействия педагогических культур в образовательных учреждениях г. Санкт-Петербурга и Великого Новгорода нами было проведено эмпирическое исследование, которое включало:

- наблюдение за профессиональной деятельностью педагогов,
- проведение бесед,
- интервьюирование и анкетирование.
- определение необходимых педагогических условий для успешного взаимодействия педагогических культур.

В качестве основного инструмента исследования была использована разработанная автором анкета, содержание которой было адаптировано с учетом специфики образовательных организаций. Рабочими инструментами

помимо анкеты выступал смоделированный в ходе исследования опросный лист учителей. Анкетирование проводилось в индивидуальной форме в течение 20-30 минут. Далее была проведена систематизация, сопоставление и обобщение итогов экспериментальной группы в виде изложения результатов исследования, их качественного и количественного анализа.

В ходе анкетирования изучались следующие вопросы:

- взаимодействие педагогических культур как процесс;
- уровень знания респондентов о данной проблеме;
- степень взаимодействия педагогических культур в различных сферах;
- потребность респондентов в получении сведений по данной проблеме.

Исследование включало следующие этапы:

- определение цели исследования;
- отбор респондентов для глубинного интервью;
- обработка результатов интервью;
- аналитическое описание результатов исследования;
- подготовка отчёта.

В анкетировании приняло участие 200 педагогов школ, из них 114 из г. Санкт-Петербурга, а остальные — из Великого Новгорода. В первую очередь нас интересовала степень осведомленности респондентов о проблеме взаимодействия педагогических культур в современном педагогическом образовании. Согласно данным опроса полную осведомленность продемонстрировали 23%, частичную — 39%, на отсутствие сведений об исследуемом феномене указали остальные. Далее нас интересовало понимание респондентами термина «взаимодействие педагогических культур». Наибольшее количество опрошенных интерпретируют данный термин как заимствование в области эффективных образовательных технологий (40%), либо изменение взглядов на педагогический процесс, ценностного отношения к образованию в ходе изучения педагогического

опыта предшествующих поколений (37%). Часть респондентов связывают взаимодействие педагогических культур с влиянием США и других западных государств. В частности, 23% отмечают влияние зарубежного образа жизни и ценностей на личность современного педагога. 23% указывают на перестройку экономических, социальных, ценностных основ отечественного образования по западному образцу.

В связи с тем, что многие респонденты связывают понятие «взаимодействие педагогических культур» с западным влиянием, было интересно выяснить, что для педагогов означает понятие «Запад». 48% назвали США и страны Западной Европы, 6% любые экономически и технологически развитие страны, а часть опрошенных рассматривают влияние Запада как отрицательное явление (14%), которое проявляется, прежде всего, в потребительстве, равнодушии к детям. Поэтому 59% опрошенных считает себя приверженцами отечественной педагогической культуры и считают, что педагог должен транслировать нравственные ценности своей страны и брать у «Запада» только то, что может максимизировать процесс обучения.

Из ведущих классиков Западной педагогической науки респонденты назвали:

- И.Г. Песталоцци — 14,
- Ян Амос Коменский — 10;
- М.Монтесорри — 8;
- Д. Дьюи — 7;
- И.Ф. Гербарт — 4,
- Х. Спенсер — 3,
- В. Дистервег; Нил, Я.Корчак и Кант — по 2;
- Гёте, Курт Мередит Амос Бронсон Олкотт, Оуэн, Руссо, Джинни Стил, Чарлз Темпл, Шлейермахер, Фихте — по одному.

Современную российскую школу сочетанием отечественных традиций и западных инноваций считает 41% опрошенных, при этом 15% считает, что отечественная школа слепо копирует западные образцы. Отношение респондентов к педагогическим заимствованиям является неоднозначным. Полные заимствования большая часть респондентов признает в области высоких технологий 31%, частичное в области педагогической науки — 48%, в области иностранного языка — 20%.

Среди факторов влияния зарубежной педагогической науки на российское учительство респонденты назвали организованное западное воздействие на отечественные социокультурные нормы — 25%, трудности адаптации российского общества к активно внедряемым с Запада общественным переменам — 16%, влияние западной речевой культуры на русский язык — 7%, превосходство западной культуры в технологиях — 5%, затруднились ответить — 13%.

Оценка респондентами влияния зарубежной культуры на отечественное образование была уточнена в процессе глубинного интервью. На вопрос открытого типа: «Каково, на Ваш взгляд, основное последствие процессов взаимодействия педагогических культур?» часто встречающимися ответами были:

- взаимообогащение педагогического опыта; повышение уровня квалификации педагога; изменение системы ценностей педагога и образования, профессиональное развитие — 40%;
- противостояние инновации и традиции, развитие традиционной системы российского образования — 21%;
- глобализация современного мира по западным стандартам, Болонский процесс и ассимиляция культур; нестабильность и беспорядок; меркантильность специалиста — 13%;

Особенно необычным был ответ, что «если брать взаимодействие с западными культурами, то полностью отрицательные последствия. Если бы

Россия брала пример с Японии, то было бы много полезного и правильного в построении педагогического процесса».

Респонденты на вопрос «Влияет ли западая педагогическая культура на отечественную» ответили: да и скорее да, чем нет — 81%; нет и скорее нет, чем да — 15%; затрудняюсь с ответом — 4%. На уточняющий вопрос «Считаете ли вы, что «западная педагогическая культура» влияет на педагогическое сообщество России?» были получены примерно схожие ответы: да и скорее да, чем нет — 82%; нет — 5% и затрудняюсь ответить — 13%.

Также прозвучало мнение, что «Неприятие реалий современной России сторонниками западных педагогических инноваций является самостоятельным историко-педагогическим феноменом, который естественным образом влияет на торможение процесса взаимодействия педагогических культур». Один из респондентов (педагог частной гимназии с английским уклоном) на данный вопрос дала следующий развёрнутый ответ: «Думаю, что воздействуют не столько иностранные культуры, сколько:

- отсутствие единой образовательной политики;
- недостаточное воспитание детей в семьях, в силу большой занятости родителей;
- определённая потеря высших ценностей жизни;
- воздействие на современную педагогику со стороны иностранной культуры, скорее всего, идёт опосредованно, через учащихся, которые перенимают «европейские» образцы поведения, и транслируют их в школьной жизни;

На вопрос «Какой Вы представляете современную российскую школу», были получены ответы:

- сочетание отечественных педагогических традиций и западных инноваций — 71%;
- слепо копирующей западные образцы — 15%;

- прямой наследницей старой советской школы — 9%;

Респонденты уточняли, что нельзя сказать, что сейчас российская школа является полной наследницей советской, потому что утеряно прежнее качество образования. Также интересно отметить, что респонденты считали, что в 90-е гг. XX века имело место преклонение пред Западом, однако также и открытость к разным точкам зрения. Но начиная с начала 2000-х гг. — наоборот, система образования начала обслуживать государственный заказ и стала концентрироваться вокруг определенных концепций.

При этом 56% респондентов уточняли, что влияние «оказывает не столько педагогическая культура, сколько общечеловеческая и национальная, которая, прежде всего, проявляется в потребительском отношении к жизни, потере духовности, равнодушии к детям». Респонденты, особенно аспиранты и магистранты из числа опрашиваемых педагогов, отмечали, что в программу обучения педвузов и педагогов в учреждениях постдипломного образования были включены материалы, достаточно подробно рассматривающие деятельность и достижения западных педагогов, а вклад в педагогику отечественных исследователей изучался в основном по тематическим группам.

На последний вопрос «Каково, на Ваш взгляд, основное последствие процессов взаимодействия педагогических культур?». 85% респондентов отметили взаимообогащение педагогических культур. При этом педагоги считают, что нельзя переносить зарубежный опыт в отечественные реалии, хотя необходимо уважительно к нему относиться, по их мнению, необходимо выработать среднюю, компилятивную культуру, совмещающую лучшие образовательные практики. 10% респондентов полагают, что Россия как часть мирового сообщества, должна использовать присущие Западу инновации в целях и задачах образования, а также методике преподавания. 5% учителей опасаются исчезновения индивидуальности отечественной педагогической культуры, а также социально-нравственных изменений в общественном сознании. При этом почти половина (48%) респондентов

отмечали, что: «Взаимодействие определяется теми, кто взаимодействует, и зависит от их морально-нравственных позиций в современном мире, от того, какие цели они преследуют и какие ценности исповедуют. 23% опрошенных считают, что в отечественной педагогической культуре нужно обязательно взаимодействовать с педагогическими культурами стран балтийского региона (Эстонии, Швеции и Финляндии) — как самыми близкими по духу педагогике России, а по развитию — Западу. Один из респондентов (сам русскоязычный учитель, переехавший из Эстонии в России) резонно отметил, что «только благодаря такому взаимодействию в России начали работать с третьим возрастом, поскольку здесь данное направление отечественной педагогической культуры ещё формируется, а на Западе данная проблема решается довольно давно».

Важным признаком, объединяющим исторические этапы выравнивания и стабилизации и равноправного диалога отечественной и зарубежной педагогических культур, является реализация стратегии интернационализации в школах и вузах России. Поэтому считаем необходимым остановиться на этой стратегии более подробно. В первые десятилетия XXI в. об интернационализации говорили с большим оптимизмом, осознавая, какие горизонты открываются перед преподавателями и обучающимися, благодаря открытости образовательных учреждений, интенсивному межкультурному диалогу и глубоким интеграционным процессам в образовании. В следующий истерический период к этому оптимизму добавилась доля тревоги: удастся ли сохранить достижения интернационализации в эпоху политической нестабильности в мире, которая характеризуется локальными конфликтами, обострением конкурентной борьбы на мировых рынках, напряженностью в межгосударственных отношениях, идеологическими войнами?

Раскроем сущность процесса интернационализации образования. Так, исследователи А.П. Лиферов, Д. Местенхаузер, Д. Найт и Б. Элингбо определяли этот процесс как ориентацию образовательных учреждений на

аналогичные в той или иной части света; международное сотрудничество с самым разнообразным спектром образовательных услуг и программ; подавление международного аспекта в образовательно-исследовательскую деятельность практически каждого учебного заведения.

В термин «интернационализация высшего образования» М. Харари включал наличие международного компонента в контент учебных планов и программ, международную мобильность обучающихся и преподавателей, наличие программ технического сотрудничества и взаимопомощи.

Представим характеристики стратегии интернационализации:

- интеграция международного аспекта в научно-образовательную деятельность школ и вузов;
- международная ориентация ОУ в образовательной и исследовательской деятельности;
- экспорт образовательных услуг и привлечение иностранных обучающихся;
- совместные образовательные программы, в том числе с общим и двойным дипломом;
- международная проектная деятельность и научно-техническое сотрудничество;
- академическая мобильность преподавателей и обучающихся, культурные обмены.

Анализ международного опыта и опыта российских образовательных учреждений позволил нам выделить такие характерные для периода выравнивания и последующего периода равноправного диалога и паритетного сотрудничества формы интернационализации, как билатеральное сотрудничество на договорной основе и сетевое многостороннее взаимодействие в рамках международных ассоциаций и проектных консорциумов. Интернационализация — масштабный феномен,

охватывающий различные стороны жизнедеятельности вузов и школ. В развитии этих стратегий можно выделить несколько уровней:

- фрагментарные контакты в области образования, науки и культуры;
- устойчивая научно-педагогическая кооперация;
- международное стратегическое партнерство.

Для того, чтобы ответить на вопрос, какое образовательное учреждение можно считать стратегическим партнером, определим признаки третьего уровня интернационализации:

- наличие сходных стратегических интересов;
- долгосрочные договорные отношения;
- полная или частичная интеграция информационных, образовательных и кадровых ресурсов;
- интенсивный обмен преподавателями и студентами;
- взаимное признание учебных достижений обучающихся;
- международные команды и тандемы преподавателей, научных руководителей и консультантов;
- совместные программы и проекты в области науки и образования.

Так, стратегическими партнерами Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого можно считать Лодзинский технический университет; Фондовый университет г. Хилдесхайма, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, Колледж имени Рудолфа Рempела (Билефелд). Как уже отмечалось выше, сущностным признаком стратегического партнерства является реализация совместных образовательных программ с двойным дипломом. В частности, с университетом Хилдесхайм успешно реализуются три программы в области педагогического образования, межкультурной коммуникации и лингвистики, в области технологического образования и информатики.

Следует отметить, что стратегия интернационализации перестает быть прерогативой только высшей школы. В рассматриваемый период интернационализация стала важной стратегией не только высшего, но и среднего образования. Этому способствовал ряд факторов: во-первых, понимание родителями важности международного образования и глобального обучения, их желание видеть своих детей конкурентоспособными на рынке труда в будущем, готовность способствовать образовательному туризму своих детей, изучению ими иностранных языков и знакомству с культурами разных стран мира. Во-вторых, стремление образовательных организаций России использовать передовой зарубежный опыт, связанный с внедрением цифровых технологий в образовательный процесс. Третьим фактором интернационализации средних школ являются проведенные в рассматриваемый исторический период реформы децентрализации школ. В отличие от системы высшего образования, большинство средних школ в России в период выравнивания приобрели статус автономных организаций. Благодаря такому статусу, руководители школ стали более независимыми и гибкими в выборе различных форм и стратегий управления образованием, включая стратегию интернационализации. Это касается взаимодействия с различными партнерами, методов обучения и воспитания, профиля школы, разработки и реализации учебных программ, международных мероприятий. В качестве четвертого фактора можно назвать конкуренцию образовательных учреждений, которые находятся в поиске обучающихся с широкими глобальными знаниями и высоким интеллектуальным уровнем. В российских академических кругах признаётся, что, чем раньше дети приобретают опыт международного общения, тем успешнее они будут в дальнейшей научно-исследовательской работе и профессиональном становлении.

Вузы стараются поддерживать международную деятельность средних школ и сотрудничать с ними. В качестве примера в начале рассматриваемого периода Новгородский государственный университет разработал и

реализовал билингвальную учебную программу на психолого-педагогическом факультете. Основная идея билингвального образования заключалась в изучении иностранного языка не только как средство межкультурного общения, но и как инструмента приобретения профессиональных знаний. Благодаря педагогическим и организационным усилиям преподавателей университета в Новгородской области были созданы несколько билингвальных школ и классов, в которых профессора университета выступали в качестве наставников.

Совместно с группой новгородских исследователей был проведен опрос в семи школах Великого Новгорода, в котором приняли участие директора школ, педагоги и учащиеся. Как показало исследование, наиболее распространенными формами международного сотрудничества школ являются: обмен учителями и учащимися, образовательный туризм (100%), совместные спортивные и культурные мероприятия (100%), международный обмен информацией и коммуникация с помощью новых информационных технологий (100%). Три школы из семи активно участвуют не только в международных обменах, но и в реализации совместных образовательных проектов и программ.

Следует отметить, что новгородские школы находят партнеров в разных странах мира: Германии, США, Польше, Финляндии, Китае, Швеции и др. Отличительной чертой сотрудничества является партнерство со школами из городов-побратимов Великого Новгорода: Билефелд в Германии, Рочестер в США, Дзыбо в Китае, Уусикаупунки в Финляндии. Такое сотрудничество поддерживается региональными и местными властями, гражданами города и родителями, которые имеют опыт сотрудничества с этими городами по различным каналам.

При анализе процесса интернационализации школы важно определить ведущие мотивы, побуждающие педагогов и учащихся участвовать в международном сотрудничестве.

Мы выделяем три вида таких мотивов: социальные, когнитивные, прагматические. Социальная мотивация связана со стремлением людей осуществлять различные виды интеракции в мировом коммуникативном пространстве, устанавливать социальные контакты с разными индивидами и группами. Сегодня в мире среди молодежи широкое распространение получило международное онлайн-общение. Молодые люди используют современные каналы связи и технологии (соц. сети, мессенджеры, онлайн-игры и т.д.) для развития международных контактов и поиска новых друзей за рубежом. Онлайн-общение помогает учащимся находить новые способы самовыражения, избегать некоторых психологических коммуникативных барьеров, дает им ощущение безопасности и помогает найти людей с общими интересами в других странах.

Когнитивная мотивация связана с приобретением новых компетенций в различных областях знаний посредством международного сотрудничества. Международные контакты, поездки за границу, академический обмен помогают учителям и школьникам повысить их межкультурную компетентность, улучшить знания иностранного языка. Когнитивная мотивация к процессу интернационализации школы поддерживается родителями, которые придают большое значение международному образованию, глобальному обучению и изучению иностранных языков, поскольку видят в этом залог будущего благополучия своих детей.

Прагматическая мотивация школьных учителей находит свое отражение в их стремлении к профессиональному развитию посредством международного сотрудничества. Изучение и адаптация зарубежного опыта, стажировки, включение международного аспекта в образовательные программы, профессиональные контакты с зарубежными коллегами помогают учителям улучшить их специальные, межкультурные и языковые компетенции. Таким образом, интернационализация школы дает педагогам возможность получить более высокий профессиональный статус, расширить

спектр дополнительных образовательных услуг и улучшить свое финансовое положение.

Прагматическая мотивация учеников находит отражение в их стремлении продолжить свое образование в престижных образовательных учреждениях с высоким институциональным рейтингом. Впоследствии участие в международных университетских программах даст им возможность найти место на международном рынке труда и будет способствовать их будущей карьере. Каковы же были мотивы участия в процессе интернационализации у новгородских школьников? Как показало наше исследование, у участников опроса доминировали социальные мотивы (желание установить новые контакты с иностранными сверстниками (75%), интерес к культуре другого народа (67%)). На втором месте — когнитивные мотивы: желание улучшить знание иностранного языка (64%); желание получить новые знания и компетенции по различным предметам (55%). Наименьшее количество участников продемонстрировало прагматические мотивы (получение преимуществ для непрерывного образования и будущей профессии) — 27%.

В рассматриваемый исторический период выравнивания и в последующий период равноправного диалога и паритетного сотрудничества наиболее широкое распространение как в России, так и за рубежом получили такие модели интернационализации школы, как конкурентная, контентная, языковая и человекоориентированная. Согласно данным нашего исследования, особенностью системы воспитания в школе России в период выравнивания и период равноправного диалога и паритетного сотрудничества является сочетание двух приоритетов. С одной стороны, приоритетным является патриотическое воспитание, основанное на исторических национальных ценностях, самобытности российской культуры и уважении религиозных убеждений и практик. С другой стороны, речь идёт о поликультурном воспитании, основанном на принципах толерантности,

демократии, культурного плюрализма. Идея такого сочетания приоритетов — открытость миру и сохранение национальной идентичности России.

Таким образом, можно сделать следующие промежуточные выводы:

– В середине 10-х гг. XXI века во всём мире вообще и в России в частности крайне остро встала проблема поисков путей образования и воспитания человека в гармоничном сочетании с условиями стремительно меняющегося глобализированного мира.

– При этом следует помнить, что все попытки изолировать любое национальное образование от опыта иностранных педагогических культур, пусть даже под благовидным предлогом заботы о сохранении отечественных педагогических традиций, столь же вредны, сколь губительны и попытки лепить её по прямому образу и подобию иностранных.

– Именно в настоящий момент появляется реальная возможность определить этот путь на основе сочетания всегда присутствовавшего в российской школе высокого духа патриотизма с глубоко национальными традициями, а также необходимого сейчас самосознания глобализации.

– Важной стратегией развития образования, направленной на международное сотрудничество образовательных организаций и взаимодействие педагогических культур, стала стратегия интернационализации, осуществляемая в различных формах. Реализация данной стратегии на последнем историческом этапе была затруднена из-за негативного влияния геополитических факторов.

Этап равновесия взаимодействия педагогических культур к середине 10-х гг. XXI века привёл к следующим последствиям:

— позитивным: взаимному обогащению педагогического опыта и взаимной открытости; повышению уровня мобильности педагогов и учащихся;

— негативным: опасности утраты национального своеобразия и традиций в педагогике и заимствования негативных зарубежных тенденций.

## Выводы по второй главе

1. Во второй главе охарактеризованы второй и третий исторические этапы взаимодействия педагогических культур в отечественном образовании в конце XX — начале XXI вв., отражающие степень влияния иностранных культурно-исторических образцов на развитие системы отечественного образования. Второй этап — этап выравнивания влияния зарубежной педагогической культуры на отечественное образование (этап «эквилибристики») (2000-2010-е гг.), характеризовался сбалансированностью отечественного и зарубежного педагогического опыта, отказом от прямого заимствования иностранных педагогических идей, моделей и технологий без их критического осмысления. Третий этап — этап стабилизации и равноправного диалога отечественной и зарубежной педагогических культур (с 10-х гг. XXI в. по настоящее время), особенностью которого является включение позитивного зарубежного опыта в российскую систему образования, взаимообогащение и взаимодополняемость отечественной и зарубежных педагогических культур.

2. Выявлены особенности исторического этапа выравнивания влияния зарубежной педагогической культуры на отечественное образование:

- критическое осмысление западных педагогических идей, систем, моделей и технологий, устойчивое неприятие тех культурно-педагогических образцов, которые не вписываются в российское образовательное пространство;
- тенденция стандартизации и централизации в системе образования, утрата высшей школой многих признаков академической и финансовой автономии. Заимствование в зарубежной педагогике стандартизированных методик и процедур оценки качества образования;
- широкое распространение моделей поликультурного и билингвального образования, расширение культурного, этнического, религиозного и социального многообразия в российских школах и вузах;

- снижение влияния идей реформаторской педагогики и движения альтернативных школ на развитие отечественного образования.

3. Определены характеристики современного этапа взаимодействия педагогических культур:

- равноправный диалог, взаимообогащение и взаимовлияние отечественной и зарубежных культур;
- ослабление тенденции вестернизации педагогики и образования России, проявление интереса отечественных педагогов к идеям, традициям и практическому опыту образования в странах Востока (Китай, Япония, Корея, и др.);
- стремление России к распространению русского языка и культуры за рубежом, экспорту образовательных услуг, увеличению количества иностранных студентов в российских вузах;
- реализация в отечественной образовательной практике двух взаимодополняющих концепций — патриотического воспитания, основанного на национально-исторических ценностях и поликультурного образования, базирующегося на принципах диалога культур и культурного плюрализма.

## Заключение

Проведенное исследование позволило сделать ряд обобщающих выводов:

1. Было проанализировано влияние политических, социально-культурных и психолого-педагогических факторов на процесс взаимодействия педагогических культур в конце XX — начале XXI вв. и на этой основе осуществлена периодизация исторических этапов взаимодействия этих культур по критерию степень влияния зарубежных педагогических культур на отечественное образование. По данному критерию выделены следующие исторические этапы: этап заимствования и адаптации педагогической культуры (80-90-е гг. XX в.), этап выравнивания влияния зарубежной педагогической культуры на отечественное образование (этап «эквилибристики») (2000-2010-е гг.); этап стабилизации и равноправного диалога отечественной и зарубежной педагогических культур (10-е гг. XXI в. по настоящее время);

В ходе исследования выявлены общие и отличительные черты взаимодействия педагогических культур, характерные для обозначенных выше исторических этапов.

2. Были проанализированы и систематизированы существующие подходы к определению понятия «взаимодействие педагогических культур» и различных его аспектов. Рассмотрено понятие «педагогическая культура» в контексте Восток-Запад, уточнен характер проявления на отечественную педагогику вестернизации, интернационализации и глобализации.

3. Была выявлена совокупность сущностных характеристик и типов взаимодействия педагогических культур, позволяющих идентифицировать

данный фактор развития отечественного образования. В результате рассмотрения сущности взаимодействия педагогических культур в русле положений культурологического подхода в исследовании представлена характеристика данного понятия, отражающая его социальную обусловленность и культурно-историческую специфику на различных этапах развития отечественного образования.

4. По критерию «степень равноправия культур в процессе взаимодействия» выделены и теоретически обоснованы заимствованно-адаптивный и паритетно-диалоговый типы взаимодействия педагогических культур.

5. Определён комплекс условий успешного взаимодействия педагогических культур: критическое осмысление работниками образования зарубежных педагогических идей, моделей и технологий; в педагогической теории и практике учтены тенденции и историко-педагогический контекст и особенности развития отечественного образования; выявлены и учтены в образовательной практике возможные риски и положительные эффекты взаимодействия различных педагогических культур.

6. Определены тенденции и способы актуализации исторического опыта в контексте проблемы взаимодействия педагогических культур. Выявлена динамика этого процесса от прямого заимствования западных культурно-исторических образцов к их критическому осмыслению и использованию с учетом социокультурных реалий России и далее к равноправному, взаимообогащающему диалогу и взаимодействию на паритетной основе.

В объёме одного исследования невозможно раскрыть все аспекты рассматриваемой научной проблемы. Вместе с тем его результаты могут

быть использованы для определения перспективных направлений изучения данной проблемы в дальнейшем и позволят более полно понять развитие современного образования как процесс, в котором решающее значение имеет готовность педагогов принимать другие педагогические культуры в общеобразовательном пространстве.

Исследование вопросов взаимодействия педагогических культур представляется перспективным в следующих частных направлениях:

- изучение реально работающих технологий взаимодействия педагогических культур, которые активизировали механизмы культурного становления личности педагога на разных этапах его педагогической карьеры;
- изучение проблемы преодоления барьеров взаимодействия различных педагогических культур, а также их специфики в условиях межкультурной коммуникации;
- научное обоснование вариативных моделей формирования готовности у разных категорий педагогов любых возрастов к взаимодействию педагогических культур в многообразных историко-культурных условиях.

## Список литературы

1. Анисимова, В.В. Внутришкольное управление развитием авторских педагогических систем учителей: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Анисимова, Виктория Викторовна. – Волгоград, 1998. –223с.

2. Артановский, С.П. Историческое единство человечества и взаимное влияние культур: Учёные записки Ленинградского пединститута им. А.И. Герцена / С.П. Артановский. Ленинград, 1967. –524с.

3. Ахметзянова, Г.Н. Педагогическая система формирование профессиональной компетентности специалистов автомобильного профиля в условиях непрерывного образования: дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Ахметзянова, Гулия Наильевна. – Казань, 2011. -371с.

4. Багова, З.А., Даутова, О.Б. и др. Технология группового взаимодействия / З.А. Банова, О.Б. Даутова. – СПб., 2004. –56с.

5. Белканов, Н.А. Оценка советской школы и педагогики 1920-х гг. в педагогической советологии: автореф дис… д-ра пед. наук : 13.00.01 / Белканов, Николай Алексеевич. –Елец, 2003. –38с.

6. Белоусова, Т.Ф. Педагогическая практика как фактор формирования основ педагогической культуры студента педвуза: дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Белоусова, Татьяна Фёдоровна. Р-н-Д, 1989. – 229с.

7. Багова, З.А., Даутова, О.Б. Позитивная Я-концепция педагога как условие ненасильственного взаимодействия в образовательном процессе //Сб. научных статей по проблемам педагогики ненасилия «Обучение с целью уменьшения насилия». Материалы XXIII Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: Verba magistri, 2002.

8. Байденко, В.И. Новые стандарты высшего образования: методологические аспекты/ В.И. Байденко // Высшее образование сегодня. - 2007. - №5.

9. Балановская Л.Г. Формирование педагогической толерантности будущих педагогов физической культуры и спорта : дис. канд наук: 13.00.08 / Балановская Лилия Губайдулловна. Омск, 2012. -196с.

10. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества/ М.М. Бахтин. –М, Искусство, 1979. -424с.

11. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В.С. Безрукова. –Екатеринбург, 2000. -937с.

12. Белканов, Н.А. Оценка советской школы и педагогики 1920-х гг. в педагогической советологии: дис. д-ра пед. наук. / Н.А. Белканов. Елец, 2003. -432с.

13. Бенин, В.Л. Педагогическая культурология/ В.Л. Бенин. Образование и наука, 2011. №2(81).

14. Бенин, В.Л. Педагогическая культура: философско-педагогический анализ / В.Л. Бенин. Башкирский гос. пед. ин-т. Уфа, 1997. -135с.

15. Бердяев, Н.А. Константин Леонтьев/ Н.А. Бердяев. СПб: АСТ, 2007. -448с.

16. Бондаревская, Е.В. Введение в педагогическую культуру. / Под ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов-на/Д, 1995. -170с.

17. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В. Бондаревская. Воспитание как встреча с личностью (Избранные педагогические труды в двух томах). Т.I. Ростов н/Д: изд-во РГПУ, 2006. -420с.

18. Болонский процесс: проблемы и перспективы / Ред. М.М. Лебедевой. М, Оргсервис-2000, 2006.

19. Босенко, В.В. Взаимодействие социальной педагогики России с социально-педагогическими идеями и опытом Западной Европы и США: дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Босенко, Валентин Валентинович. Воронеж, 2009. -157с.

20. Васильева, Т.П. Психолого-педагогические условия развития креативности учащихся начальных классов в вальдорфской школе: дис. канд. психол. наук : 19.00.07/ Васильева, Татьяна Петровна: СПб, 2001. -174с.

21. Врублевская, Е.Г. Взаимовлияние детской и педагогической культуры в современном отечественном образовании: автореф канд. пед. наук: 13.0.001. / Врублевская, Елена Геннадьевна. СПб, 2011.

22. Врублевская, Е.Г. Модели взаимовлияния педагогической и детской культуры / Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена / Е.Г. Врублевская. - СПб, 2010.

23. Гамзаев оглы. А.А. Глобализация как социокультурный процесс и культурологические идеи академика Лихачёва // Диалог культур и партнёрство цивилизаций: становление глобальной культуры. 10-е Международные Лихачёвские научные чтения, 13 и 14 мая 2010. СПб: СПбГУП. -572с.

24. Голованова, Н.Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике/ Н.Ф. Голованова. Педагогика, 10, 2007.

25. Государственная программа Российской федерации «Развитие образования» на 2013-2020гг. [Электронный ресурс] -URL: http://минобрнауки.рф//3409 (Дата обращения 18 октября 2015)

26. Грицанов, А.А. Новейший философский словарь// Минск, 1999. -896с.

27. Даутова, О.Б. Педагогическая деятельность учителя в условиях перехода современной школы на новые образовательные стандарты. //Сб. Человек и образование, 4(37), 2013.

28. Даутова, О.Б. Позитивная Я — концепция педагога как условие ненасильственного взаимодействия в образовательном процессе //Сб. научных статей по проблемам педагогики ненасилия «Обучение с целью уменьшения насилия». Материалы XXIII всероссийской научно-практической конференции. – СПб, Verba magistri, 2002.

29. Дружилов, А.С. Двухуровневая система высшего образования: западные традиции и российская реальность / А.С. Дружилов // Педагогика. – №6. – 2010.

30. Ельникова, Г.В. Управленческая компетентность/ Г.В. Е льникова. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. –128с.

31. Журавлёва, О.Н. Дидактическая концепция гуманитаризации содержания современного школьного учебника/ Журавлёва, Ольга Николаевна. Дисс. д-ра пед. наук / 13.00.01. СПб, 2013. –388с.

32. Зинурова, Э.Г. Основные тенденции реформирования системы образования в Японии (конец XX и начало XXI вв.): автореф. канд. пед. наук : 13..00.01 / Зинурова, Эльвира Галимжановна. Казань, 2004. -24с.

33. Злобин, Н.С. Культура и общественный прогресс/ Н.С. Злобин. - М.: Изд-во Наука, 1990. -308с.

34. Иванов, Е.В. История и методология педагогики и образования: Учебное пособие для магистратуры по направлению «Педагогика» / Е.В. Иванов. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2011. –128с.

35. Иванов, Е.В. История образования и педагогической мысли: Учебно-методические рекомендации к семинарским занятиям/ Е.В. Иванов. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. -52с.

36. Иванов, Е.В. Феномен свободы в педагогике Западной Европы и России (2-я половина XIX и начало XX вв.): дис д-ра пед. наук : 13.00.01 / Иванов Евгений Вячеславович. Новгород, 2004. -345с.

37. Иванова, Т.В. Формирование педагогической культуры будущего учителя в учебном процессе (на материале дисциплин педагогического цикла) : дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Иванова, Татьяна Викторовна. Луганск, 1991. -234с.

38. Ильин, В.А. Педагогическая культура будущего юриста и её становление в процесс профессионального образования : дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Ильин, Владимир Александрович. Владимир, 2000. -228с.

39. Ильинский, И.М. О российских образовательных реформах / И.М. Ильинский // Высшее образование для XXI века: VI международная научная конференция. М., 2009 / Под ред. И.М. Ильинского. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2009.

40. Иноземцев, В.Л. Вестернизация как глобализация и «глобализация» как американизация/ В.Л. Иноземцев. Вопросы философии. 2004. №4.

41. Исаев, В.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / В.Ф. Исаев. М, Академия, 2004. - 208с.

42. Казакова В.А., Каримов А.Р. Система развивающего обучения Эльконина-Давыдова как основа формирования общекультурных компетенций в вузе/ В.А. Казакова, А.Р. Каримов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 3-3.

43. Казакова, В.А., Каримов, А.Р. Формирование общекультурных компетенций студентов в техническом вузе: эксперимент/ В.А. Казакова, А.Р. Каримов // Преподаватель XXI век. 2011. Т.1. №3.

44. Коджаспирова, Г.М. Педагогическая антропология/ Г.М. Коджаспирова. М, Гардарики, 2005. -287с.

45. Корнетов, Г.Б. Становление демократической педагогики: восхождение к общественно-активной школе / Г.Б. Корнетов. М.-Тверь: Научная книга, 2009. - 184с.

46. Костенко, И.П. Динамика качества математического образования. Причины деградации / И.П. Костенко. Журнал Фонда математического образования и просвещения №2(58), апрель-июнь 2011. -58с.

47. Куприянова, Н.Е., Куприянов, Р.В. Болонский процесс в России: специфика и сложности реализации // Вестник Казанского технологического университета 2014. - Т.17. №20.

48. Культурология: энциклопедия в двух т./ гл. ред. и автор проекта С.Я. Левит. М, 2007. -2576с.

49. Лапин, В.В. Процесс вестернизации России в XVIII-XIX вв. и роль в нём немцев-военных (на примере Главного штаба и гарнизона СПб). Русско-немецкие контакты в биографии Петербурга/ В.В. Лапин. Вып. 1. СПб. 1992.

50. Латышев, Д.В. Развитие демократической направленности отечественной педагогики 1920-х гг.: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01/ Латышев, Денис Валентинович. Волгоград, 2008. -242с.

51. Ледванов, М.Ю., Романцов, М.Г., Сологуб, Т.В. Дидактика и компетентность в профессиональной деятельности преподавателя медицинского вуза и колледжа/ М.Ю. Ледванов, М.Г. Романцов, Т.В. Сологуб. М, 2010. -183с.

52. Либин, И. Болонский процесс. перспективы для России/ И. Либин, С.В. Модесто, Т. Олейник, П.П. Хорхе, Е. Трейгер // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2012. - №9.

53. Лиферов, А.П. Основные тенденции интеграционных процессов в мировом образовании: автореф. д-ра пед наук: 1300.01 / Лиферов, Анатолий Петрович. Рязань, 1997. -336с.

54. Лотман, Ю.М. Статьи по семиотике и типологии культуры // Сб. - Т.1. - Таллинн, 1992. -472с.

55. Мазко, Е.П. Диалогическая сущность культуры педагогического взаимодействия будущего учителя иностранных языков / Е.П. Мазко // Педагогика: традиции и инновации: материалы 2-го междунар. науч. конф. (Челябинск, октябрь 2012). — Челябинск: Два комсомольца, 2012.

56. Модернизация образования в России. Концепция модернизации российского образования на период до 2010г. (Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 № 393).

57. Осадчий, А.В. Взаимодействие культур как понятие современной культурологии: автореф. канд. философ наук: 24.00.01 / Осадчий, Андрей Владимирович. М, 2001. -125с.

58. Певзнер, М.Н. Интернационализация как ведущая тенденция развития современного вуза. Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2005. №31.

59. Певзнер, М.Н. Конструирование международных образовательных программ: логика отбора и организации содержания/ М.Н. Певзнер. Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. Человек и образование. №3(36) 2013.

60. Певзнер, М.Н. Педагогика открытости и диалога культур/ М.Н. Певзнер. – М., 2000. -262с.

61. Певзнер, М.Н., Ширин, А.Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии)/ М.Н. Певзнер и А.Г. Ширин. Новгород: НовГУ, 1999. -96с.

62. Певзнер, М.Н.; Ширин, А.Г. Организационное развитие современного вуза и проблемы корпоративной культуры. Человек и образование/ М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин. №2, 2008.

63. Педагогический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – URL: Режим доступа. www.pedpro.ru. Педагогика-2010 (Дата обращения 2 сент. 2015)

64. Петряков, П.А., Филипенко, И.Е. Влияние взаимодействия педагогических культур на развитие современного школьного образования / П.А. Петряков, И.Е Филипенко. Slovak international sciences (SIS) journal (2017) №7. Bratislava.

65. Петряков, П.А., Филипенко, И.Е. Типология взаимодействия педагогических культур / П.А. Петряков, И.Е Филипенко. Magyar tudomnyos journal (2017)-7. Budapest.

66. Пряникова, В.Г., Равкин, З.И. История образования и педагогической мысли/ В.Г. Пряникова, З.И. Равкин. М., 1995. -96с.

67. Рахкошкин, А.А. Альтернативные идеи в современных западноевропейских концепциях образовательного процесса: автореф канд.

пед наук : 13.00.01/ Рахкошкин, Анатолий Анатольевич. Великий Новгород, 2000. -18с.

68. Россия в эпоху глобализации: опыт, проблемы и перспективы. Материалы 2-ой научно-практической конференции. Барнаул, 17 мая 2013. Барнаул, Изд-во АлтГУ, 2013. -192с.

69. Рубцова, Е.Т. Технологическая культура в педагогическом образовании / Е.Т. Рубцова. Известия Российского государственного педагогического ун-та им. А.И. Герцена. №83, 2009.

70. Русинов, Р.К., Ядыкина, Н.В. Вестернизация российской правовой системы и юридического образования/ Р.К. Русинов, Н.В. Ядыкина //Изд-во. Современного государственного ун-та. «Право и образование». М, 2007. №3.

71. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. - М.: Новая школа, 1998. -256с.

72. Салехова, Л.Л. Дидактическая модель билингвального обучения математики в высшей педагогической школе: дисс. д-ра пед. наук: 13.00.02 / Салехова, Ляйла Леонардовна. Казань, 2008. -447с.

73. Семикин, В.В. Психологическая культура в педагогическом воздействии: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01/ Семикин, Виктор Васильевич. СПб. 2004. -336с.

74. Сидоренко, В.Ф. Образование: Образ культуры / В.Ф. Сидоренко // Социально-философские проблемы образования. – М.: 1992.

75. Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. - М.: Академия, 2002. - 576с.

76. Снеговая, О.А. Глобализация как социокультурный процесс: дис. канд. философ. Наук: 24.00.01 / Снеговая, Ольга Алексеевна. Р-н-Д, 2007. - 131с.

77. Сорокин, П.А. Человек. Цивилизация / П.А. Сорокин. М., 1992. - 543с.

78. Сорочкина, Н.Е. Интегральная модель билингвального обучения в современной российской школе: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Сорочкина, Нина Евгеньевна. Новгород Великий, 2000. -228с.

79. Сумнительный, К.Е. Педагогическая система М. Монтессори в поле российского образования / К.Е. Сумнительный / М. Монтессори. Дети другие. М.: Карапуз, 2004.

80. Сумнительный, К.Е. Теоретическое осмысление и практика использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века: дисс. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Сумнительный, Константин Евгеньевич. М, 2008. -287с.

81. Титовец, Т.Е. Педагогика целостности: к 130-летию со дня рождения С.Т. Шацкого/ Т.Е. Титовец // Минск, Адукацыя і выхаванне. - 2008. - №6.

82. Тишунина, Н.В. Современные глобализационные процессы: вызовы, рефлексии, стратегии / Н.В. Тишунина. Глобализация и культура: аналитический подход. СПб, Янус, 2003.

83. Ткач, Г.Ф., Филиппов, В.М., Чистохвалов В.Н. Тенденции развития и реформы образования в мире // Г.Ф. Ткач, В.Н, Филиппов, В.Н. Чистохвалов. М., 2008. -303с.

84. Тойнби, А. Дж. Цивилизация перед судом Истории/ А. Дж. Тойнби. М., 2011. -318с.

85. Токарева, Н.В. Влияние педагогических идей Западной Европы на развитие теории и практики высшего образования в России в XIX — начале XX вв.: дисс. канд. пед наук: 13.00.01/ Токарева, Нина Васильевна. М.: 2008. - 177с.

86. Томина, Е.Ф. Педагогические идеи Джона Дьюи: история и современность: Вестник Оренбургского педагогического ун-та / Е.Ф. Томина. Оренбург, 2011.

87. Толковый словарь Уэбстера. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: –URL: http://www.websters-online-dictionary.ru (Дата обращения: 11 марта 2012)

88. Филипенко, И.Е. Взаимодействие педагогических культур как фактор развития отечественного образования. Взаимодействие педагогических культур как фактор развития отечественного образования в 2010-х гг. / И.Е. Филипенко. Norwegian journal of development of international science (NJD). №19/2018. Oslo.

89. Филипенко, И.Е. Взаимодействие педагогических культур как фактор развития профессионального образования / И.Е. Филипенко. Сб. материалов 2-ой международной заочной научно-практической конференции. Челябинск: РАНХиГС, Челябинский филиал, 2014.

90. Филипенко, И.Е. Проблемы современного педагогического образования. Серия педагогика и психология / Филипенко И.Е. №51(7). Изд-во Федерального образовательного автономного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского». Ялта, 2016.

91. Филипенко, И.Е. Типологизация взаимодействия педагогических культур. // В мире научных открытий (In the World of Scientific Discoveries). ВАК. Красноярск. Изд-во. Научно-инновационный центр. №7.1(67), 2015.

92. Философский энциклопедический словарь. Ред. Л.Ф. Ильичёв и П.Н. Федосеев. М, 1983. –836с.

93. Фомичев, И.В. Болонский процесс и Россия: интеграция или «болонизация»?/ И.В. Фомичев // Профессиональное образование в современном мире. - 2013. - №2(9).

94. Хакимов, Э.Р. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода : дис. д-ра пед. наук: 13.00.01/ Хакимов, Эдуард Рафаилович. Ижевск, 2012. –296с.

95. Хитрова, И.В. Педагогическое взаимодействие как средство развитие культуры межличностных отношений в образовательном процессе

вуза : дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Хитрова Ирина Викторовна. Рязань, 2006. -182с.

96. Шелестюк, Е.В. Вестернизация в СССР и России: анализ некоторых причин // Иностранный язык в системе среднего и высшего образования: материалы 3-й международной научно-практической конференции 1—2 окт. 2013. Прага: Vedecko vydavetelske centrum «Sociosfera-CZ», 2013. -216с.

97. Шепелева, Н.Ю. Болонский процесс в России: плюсы и минусы / Н.Ю. Шепелева, Е.Ю. Груздева // Вестник Костромского государственного ун-та им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. - 2012. - Т.18. - №4.

98. Ширин, А.Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной практике : дис. д-ра пед. наук: 13.00.01/ Ширин Александр Глебович, Новгород Великий, 2008. -341с.

99. Шубарт, В. Европа и душа Востока / М. Шубарт. М, Русская идея, 2000. -446с.

100. Юрченко, Т.В. Взаимодействие национальных культур : дис. канд. полит наук : 13.00.02/ Юрченко, Татьяна Валерьевна. М, 2004. -163с.

101. Яворская, С.И. Развитие и опыт реализации теории педагогики личности в работах педагогов-реформаторов Западной Европы в конце XIX и начале XX вв./ С.И. Яворская. Учёные записки Забайкальского государственного ун-та. Серия: Педагогика и психология. №5, 2009.

102. Ямпольская, Д.О., Зонис, М.М. Менеджмент. – М.: Олма-Пресс, 2003. –160с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL **:**http://www.inventech.ru

103. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Смысл, 2001. – 366с.

104. Majhanovich, S, Rust, V, Zajda J. Education and Social Justice. 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // URL: https://www.springer.com/la/book/9781402047213

105. Gribble, C/ Policy options for managing international student migration: the sending country's perspective". 2008. Journal of Higher Education Policy and Management. 30 (1): 25–39. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // URL: https://www.doi:10.1080/13600800701457830.

106. Guy, Ankerl. Civilizaciones contemporaneas coexistentes: árabe-musulmán, bharati, chino y occidental. Genova: Inupress, 2000.

107. Kottak, Conrad Phillip, Window on Humanity, McGraw-Hill, NJ, 2005.

108. Kriesi, Hanspeter. Globalozation and the transtormation of the mational political space: six European countries compared. // European Journal of Political Research 45.6 (2006): 921—956.

109. Klussmann, Uwe. The Russian Parliament's Intellectual Giants. Der Spiegel, 21 November 2007. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // URL: https://www. http://www.spiegel.de/international/world/duma-s-dubious-degrees-the-russian-parliament-s-intellectual-giants-a-518754.html

110. Fukuyama Francis. The End of history and the last man. NJ: Free press. 1992.-418p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // URL: https://www.democraziapura.altervista.org/wp-content/uploads/.../1992-Fukuyama

111. Ghosh, Biswajit. Cultural Changes and Challenges in the Era of Globalisation. 2011. Journal of Developing Societies, SAGE Publications, 27(2): 153–75 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // URL: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0169796X1102700203

112. Thong Tezenlo. The westernizati on of nagas and their culture. Modern Asian studies. №4, 2002. P.893-918.

113. Hungtington S.P. The Clash of civilizations. The Globalization Reader. 4th ed. West Sussex: Wiley-Blackwell; 2012. P.37–44.

114. The Westernization of Russia and the intellegetsia. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // URL: http:// econc10.bu.edu/economic_systems/NatIdentity/FSU/Russia/Westernization.html (дата обращения: 6 окт. 2017)

115. Westernization. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // URL: https://global.britannica.com/topic/westernization (дата обращения: 12 марта 2013).

116. Pong David. Westernization. Ed. in Encyclopedia of Modern China. Charles Scribner's Sons, 1998: p.114-120. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: https://www.iiardpub.org/.../AFRICAN%20VALUE%20SYS

117. Varghese, N.V. Globalization of higher education and cross-border student mobility, International Institute for Educational Planning, UNESCO. 2008. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: https://www. unesdoc.unesco.org/images/0015/001579/157989e

118. Wong Shelly. Dialogic approaches to TESOL: Where the ginkgo tree grows. – Lawrence Erlbaum Associates. NJ, 2005, – 259p.

119. Wong Shelly, Sánchez-Gosnell, E., Foerster-Lu, A. & Dodosn, L. Teachers as Allies: Transformative Practices for Teaching dreamers and Undocumented Students. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: N.Y.: Teachers College Press, 2011. https://www.peacejusticestudies.org/

120. Zimmerer, Karl S. Globalization & New Geographies of Conservation. University of Chicago Press. 2006. p. 1.

Приложение 1

**Анкета**

**1. Знаете ли Вы о проблеме взаимодействия педагогических культур в современном российском школьном образовании?**

- да, слышал(а) ;
- да, знаю;
- нет.

**2. Что Вы понимаете под термином** «взаимодействие педагогических культур»?

- заимствования в области эффективных образовательных технологий;
- изменение взглядов на педагогический процесс, ценностного отношения к образованию в ходе изучения педагогического опыта предшествующих поколений;
- влияние западных идей, образа жизни и ценностей на личность современного педагога;
- перестройка экономических, социальных, ценностных основ отечественного образования по западному образцу;
- приоритетное влияние технического прогресса, стремление к максимальному использованию его результатов в педагогике;
- американизация;
- не знаю.

**3. Из каких источников Вы получили информацию об этой проблеме**?

- СМИ;
- беседы с коллегами, знакомыми;
- при повышении квалификации, от преподавателей ;
- Интернет;
- чтение педагогической литературы;
- другое _____

**4. Каково, на Ваш взгляд, основное последствие процессов взаимодействия педагогических культур? _____**

- взаимообогащение педагогического опыта; повышение уровня квалификации педагога; изменение системы ценностей педагога и образования, развитие; противостояние инноваторов и традиции, развитие традиционной системы российского образования;
- глобализация современного мира по западным стандартам, болонский процесс и ассимиляция культур; нестабильность и беспорядок; меркантилизация личности;
- учителя не знают, как учить, а ученики не знают учителя и не желают знать;
- Если брать взаимодействие с западными культурами, то полностью отрицательные последствия. Если бы Россия брала пример с Японии, например, то было бы много чего полезного и правильного в построении педагогического процесса
- последствия зависят от многих факторов; умное — улучшат, глупое — ухудшат; разумное использование т.п. и эффективных технологий, с опорой на то, что никто не заменит живое слово учителя,

**5. Что для Вас означает понятие «Запад»?**

- США и страны Западной Европы;
- любые технологически и экономически развитые страны; влияние «запада на жизнь»;
- Северная и Южная Америка, вся Европа;
- часть света,
- вся Европа,
- капстраны;
- затрудняюсь ответить.

**6. Считаете ли Вы, что западная педагогическая культура оказывает в настоящее время влияние на отечественную?**

- да;
- скорее да, чем нет;
- скорее нет, чем да;
- нет;
- затрудняюсь с ответом.
- не столько педагогическая, сколько общечеловеческая, национальная оказывает влияние, которое прежде всего проявляется в потребительстве, потере духовности, равнодушии к детям

**7. Ваше отношение к западной педагогической культуре**?

- отрицательное;
- нейтральное;
- положительное;
- затрудняюсь с ответом;
- Считаю, что педагог должен транслировать исторические ценности своей страны, национальности. У запада можно брать только то, что реально может максимизировать процесс обучения.

8. **Считаете ли вы, что «западная педагогическая культура» влияет на педагогическое сообщество России**?

Да;

Скорее да, нет;

Нет;

Затрудняюсь ответить.

**9. Вы считаете себя приверженцем *отечественной педагогической культуры?***

- да и скорее да, чем нет;
- затрудняюсь ответить;
- нет (т.к. русская исконная духовность всегда была выше и всегда недооценена);

**10. Можете ли вы назвать кого-то из ведущих классиков западной педагогической науки?**

- И.Г. Песталоцци,
- Ян Амос Коменский;
- М.Монтессори;
- Д. Дьюи;
- И.Ф. Гербарт,
- Х. Спенсер,
- Гегель, В. Дистервег; Нил, Корчак и Кант;
- Гёте, Курт Мередит Амос Бронсон Олкотт, Оуэн, Руссо, Джинни Стил, Чарлз Темпл, Шлейермахер, Фихте.

**11. По Вашему мнению, наша современная российская школа является:**

- сочетанием отечественных педагогических традиций и западных инноваций;
- по большей части слепо копирует западные образцы;
- прямой наследницей старой советской школы;
- развивающаяся в соответствии с новыми требованиями система.

**12. Ваше отношение к педагогическим заимствованиям в области**

| категории | педагогической науки вообще | высоких технологий | языка |
|---|---|---|---|
| допускаю полностью | 6 | 31 | 14 |
| допускаю частично | 48 | 30 | 20 |
| не допускаю вообще | 4 | | 10 |
| затрудняюсь с ответом | 6 | 4 | 11 |

**13. Какие факторы больше всего влияют на деятельность российского учительства?**

• организованное западное воздействие на отечественные социокультурные нормы (самое страшное, запланированное морально–

нравственное разложение молодёжи; текущее нестабильное культурное и экономическое состояние России);

- трудности адаптации российского общества к активно внедряемым с Запада общественным переменам;
- затрудняюсь ответить;
- влияние западной речевой культуры на русский язык;
- превосходство западной культуры и технологии;
- никакие (на деятельность много что влияет, начиная от зарплаты и престижа профессии, заканчивая вызовами времени и противоречиями современного общества);
- указания вышестоящих организаций;
- русская традиция в педагогике.

**14. Основные источники Вашего дохода**?

- постоянная педагогическая работа;
- зарплата мужа или пр. родственников;
- подработка, случайный заработок;
- затрудняюсь ответить.

**15. Ваш пол**?

- женский;
- мужской.

**16. Сколько Вам лет**?

- до 35;
- 35-55;
- старше 55.

**17. Ваше образование**:

- среднее специальное;
- незаконченное высшее;
- высшее.

18. **Ваш педагогический стаж, квалификация**

От года до 10 лет;
От 10 до 20 лет;
От 20 до 30 лет;
От 30 лет и старше.

Приложение 2

**Глубинное интервью**

1. **Какие факторы в настоящий момент больше всего влияют на деятельность российского учительства**?

• *социально-политические*: низкий статус профессии в целом в обществе; понимание учительства как сферы услуг; потребности общества; СМИ, Интернет, ситуация в стране; отношение государства к бюджетникам;

• *модернизационные*: современные требования к обучению в соответствии с ФГОС, социальный запрос; внедрение новых обучающий технологий; проклятые вопросы учительства: «чему, зачем и как учить»?;

• *финансово-экономические*, т.е. низкая зарплата учителей;

• *социокультурные*: различные интересы сословий, культура семьи учащихся; исторический опыт и национальные особенности в области образования; демография; старение педагогических кадров;

• *административные*: раздутый аппарат чиновников и их малая компетентность: отсутствие продуманной, цельной и выверенной системы образования; изменение формы аттестации учащихся и учителей; самостоятельность учащегося, учёт индивидуальных особенностей ребёнка, естественнонаучное образование, углубление и осмыслениезнаний и их систематизация;

• Посеянный страх во времена СССР, «посадят», к сожалению, по сей день жив среди администрации и учительства, что абсолютно тормозит развитие педагогики по сей день. Примеров тому много, огромное количество затравленных талантов педагогики, создало миллионы безынициативных учителей, которые еще тормозят и творческих учителей, постоянно озвучивая «посадят». Кстати именно в этом заключается успех людей пришедших в школу с других отраслей, они хуже знают те угрозы, и как результат более свободны в изложении материала. В дополнение ко

всему постоянные прокурорские вмешательства в деятельность школы, увеличивают страхи пед. состава.

• Глобальных факторов, влияющих на деятельность российского учительства в целом, не вижу. Есть вещи в экономике, политике и пр., которые влияют на жизнь всех групп.

2. **Какие меры необходимо предпринимать самим педагогам, чтобы повышать качество собственной педагогической деятельности**?

- *внутренняя мотивация*: постоянное самообразование и обмен опытом; посещение курсов повышения квалификации, чтение прогрессивной литературы по педагогике, психологии и истории, быть открытыми ко всему новому; инициатива — меры педагог придумает сам в зависимости от собственных наклонностей; если педагог любит свою работу, то качество деятельности повышается постоянно и является логичным; чаще участвовать в инновационных проектах, ежегодно проходить курсы повышения мастерства, больше проводить открытых уроков;
- *социокультурные*: повышение общего уровня культуры и нравственности; должно быть полное взаимодействие (учителей, родителей, классных руководителей, учеников и администрации);
- административные: отказаться от давящей на них «системы»; открыто объявлять акции неповиновения этой системе; уметь расслабиться.

3. **Какую роль в деятельности педагога играет открытое общество**?

• *Супервизии*: неформального обучения, изучения и получения необходимой и дополнительной информации и её оперативное распространение; общественный контроль качества образования; вспомогательные функции (решение замалчиваемых школой, семьей вопросов, привлечение гос. институтов и соц. служб); помощь в профессиональном развитии (открытое общество делает любого человека сильнее, и учителя в первую очередь);

• *ограничения и контролирующего органа*: вводит педагога в рамки, тот воспринимается как обслуживающий персонал;

• *всё зависит от педагога* (если педагог не хочет, то никакого).

4. **Как Вы можете оценить информационную открытость и доступность организаций по повышению постдипломного образования**?

• *Положительно* (в принципе, всё открыто и доступно, просто надо выбрать государственную или негосударственную структуру).

• *Удовлетворительно* (информации мало, она не всегда актуальна и достаточна, а также бесплатна).

5. **Если бы это было в Вашей власти, какой фактор развития современного российского образования Вы бы хотели изменить**?

• *административный*: отсутствие логики и законченности в решениях власти по вопросам постоянного обновления образования; единую систему обучения, без вариативности (необходимо отменить пресловутое обязательное всеобщее средне образование);

• *педагогический*: привлечение действительно квалифицированных педагогов к педагогической деятельности; воспитание у студентов пединститута принципа самосовершенствования (только умеющий сам может научить другого, т.к. не логично требовать сейчас от учителей учить этому учеников, как требует ФГОС, если сами еще не научили учителей);

• *дидактический*: сделать больше упор на воспитание учеников; меньше натаскивать на сдачу экзаменов и больше развивать; повышать любовь учеников к отечественной истории, духовности и культуре; убрать псевдонаучные факты из учебников и научные проекты из научной школы;

• *бюрократический*: система отчётности и пр. документов (поменьше бумажной и электронной работы, балловая система; форма учителей и т.д.);

• *модернизационный*: отказ от советского багажа, а чтобы продвигаясь вперёд, опираясь на прошлое;

• *экономический* (а всё остальное приложится);

• *социальный* (поднять престиж профессии);

• *бюрократический* (всевозможную ерунду: «ввести форму учителям»);

• оторванность от жизненных потребностей, изучение большого объёма информации, которая никогда не пригодится;

• *технический*.

6. **Вы считаете себя приверженцем *отечественной педагогической культуры?***

• Да и скорее да (т.к. всегда работала по отечественным программам), чем нет;

• Хотя считаю, что можно и нужно обогащать результативными положительными примерами из других культур

• Приверженцем не назвала бы себя, в отечественной педагогической культуре есть много положительных сторон, стараюсь их применять на практике, но есть и спорные, отрицательные.

• Без комментариев

• Нет и да не очень.

7. **Как Вы считаете, в настоящее время иностранные педагогические культуры воздействуют на отечественную**?

• *Положительно* (мы копируем методом экстраполяции, причём не их лучшие стороны, хотя положительного много)

• *Нейтральное*. Но качество воздействия зависит от педагога — сможет ли он, сохраняя своё принять новое. Введение бакалавриата и магистратуры

• *Отдельными аспектами* (например, признанный на федеральном уровне Болонский процесс, введение ФГОС в дошкольном образовании) — 3.

• Безусловно, ибо последние псевдо достижения в педагогике и, в частности, в — образовании, ориентированы на Запад. Имею ввиду набивший оскомину ЕГЭ, уже давно канувшие в лету, а ныне возрождающиеся педагогические мастерские.

• *Отрицательно*. Экзамены в форме ЕГЭ — прямое воздействие, т.к. являются закономерным детищем болонской системы.

8. **Считаете ли Вы, что западная педагогическая культура оказывает в настоящее время влияние на отечественную?**

• Да и скорее да, чем нет (хотя и отдельными аспектами, если брать Болонский процесс);

• Пока не вижу явных примеров преподавания. Вижу просто общее внутреннее состояние неустойчивости преподавателей школы. Западная культура привносит новое.

• Многое из их педагогической культуры пытаемся перенести на отечественную. Но не всегда наша школа готова к этому.

9. **Ваше отношение к *западной педагогической культуре*?**

• *Избирательно и нейтрально*: в ней есть положительные моменты и отрицательные; всегда надо критически использовать только наработанное и апробированное, включая западное; любой опыт интересен.

• *Положительное* (глобализация принуждает к исследованию современной западной педагогической культуры; любые разумные новшества отдельными аспектами нужно всячески приветствовать).

• *Западный педагогический опыт интересен, но неприменим* (или не всегда применим) к нашему менталитету (зачастую из-за низкой квалификации отечественных педагогов), так как исторически, мы ближе к востоку.

• *Отрицательное*.

• Есть положительные стороны, но в основном я отношусь негативно

• *есть, что посмотреть,*

• *можно кое-что перенять (на уровне методов, приёмов – не более),*

• *знакомиться с ней нужно, хотя бы, чтобы делать сравнения*

• Если бы у нас в классе было бы по 5-10 человек, то хороша была бы и наша система

10. **Можете ли вы назвать кого-то из ведущих классиков западной педагогической науки?**

• Л.Г. Песталоцци,

- Руссо;
- Ф.А.В. Дистервег;
- Я.А. Каменский; Х. Спенсер; И.Ф. Гербарт;
- Гегель; Кант; Конт; Нет; Д. Дьюи и Ф.В.А. Фрёбел.

Кроме того, были получены по одному ответу о таких педагогах как:

- М.В. Кларин, Дж. Зухман; А. Нилл, Монтесорри, Корчак;
- Корчак;
- Витторино да Фелтре, Мишель Монтень, Томас Мор, Ш.Л. Монтескьё, Ф.М. Волтер, К.А. Гельвеций, Д. Дидро, П. Голбах, Д'Аламбери, Локк и Ф. Ницше;
- Авторы методики пед. мастерских А. Бассис, И. Ламорт
- Д. Бентам — Англия,
- В. Гумбольдт — Германия,
- О. Греар, В. Дюрюи — Франция,
- Р. Корэм, Н. Вебстер, Г. Манн — США.
- Штайнер (респондент особо отметил, что он «очень импонирует в силу своего разностороннего интеллекта, и главное созданной системы образования для детей с особыми потребностями в образовании, которых становиться больше и больше, хотя бы из положения об инклюзии»).

11. **По Вашему мнению, наша современная российская школа является наследницей**:

- Советской школы полностью и отчасти (тоталитарного советского режима);
- формировалась и формируется самостоятельно, используя педагогическое наследие востока и запада;
- западной (к сожалению, она уже далека от советской школы и все ближе к западной);
- гуманистической психологии;
- российской гимназии.

12. **Считаете ли вы, что «*восточная педагогическая культура*» влияет на педагогическое сообщество России**?

• *Нет и весьма слабо*: мы приверженцы европейской культуры, являясь евроазиатским государством; очень мало, практически нет, её отторгают в силу христианского воспитания, хотя должна влиять много больше, так именно восточная культура построена на ненасилии и стремлению к высшей ценности человечества «мудрости» (но какие-то вещи могут быть интересны);

• *Да и скорее да* (есть взаимосвязь — «От запада — «культура мысли», от востока — «культ тела»).

13. **Ваше личное отношение к отечественной педагогической школе**?

• *В зависимости от ситуации*: Она является копилкой педагогических достижений, но конечный результат зависит от личности учителя. Много ценного было выкинуто, исключено, оговорено не заслуженно. То, что происходит сейчас, интересно, правильно. Поиск и творчество это должно быть всегда впереди. Отношения быть не может, ибо школы педагогики в России в настоящее время нет. То, что публикуется и презентуется — откровенная болтология. Фундаментальные идеи есть, но очень оторваны от практики. Сформированная школа со своими поисками и идеологическими перекосами в определённые этапы. Нужно реформировать, но грамотно (имеет место шараханье из стороны в сторону);

• *Положительное*; была выстроена понятная система, которой присуще четкость, структурность, прозрачность. Отечественным научным школам нет цены.

14. **Какие течения в отечественной педагогической теории лет 20-30 назад актуальны и сейчас, а какие устарели со временем**?

• *Актуально*: многие сейчас названы другими словами и преподносятся как инновации; нет устаревшего, просто его надо использовать по-другому, т.к. меняются люди, обстоятельства, время. Во

всех теориях есть рациональное зерно. Даже в коммунистических идеях воспитания были огромные плюсы (работы Рыбниковой, Маранцман, Ладыженской, КТД Иванова и многих других);

• демократизация, плюрализм образования, вариативность и альтернативность, народность и национальных характер образования, открытость образования, регионализация образования, гуманизация образования, дифференциация образования, деятельностный характер образования, непрерывность образования;

• хорошее теоретическое обучение (но, к сожалению, оно сейчас не применяется), по Макаренко;

• всё что связано с общей психологией — развитием памяти, внимания, воли, успеваемостью; теория поэтапного формирования понятий;

• патриотизм, ценность образования и воспитание;

• программированное обучение, личностно-ориентированное обучение, системно-деятельностный подход в обучении;

• опорные сигналы — технологические карты;

• связанные с развитием личности ребёнка теории (например, педагогика сотрудничества).

• *Устарело*: обезличивание, т.е. обучение всех одинаково, без личности; жёсткое воспитание;

• социокультурное воспитание; педоцентрическая система и гуманитаризация образования;

• Всё устарело. 20-30 лет для педагогики — это слишком много. Тогда готовили для завода

• отмена отдельных предметов (черчения, ДПЮ и труда).

15. **Нуждается ли отечественная педагогическая школа в настоящий момент в модернизации**?

• *Да*: так как время всё время меняется, изменились дети (существует отставание подготовки учителей в вузах от возрастающей социальной

значимости педагога в новых условиях социально-экономического развития России);

- *Нет или пока нет*: нужно дать прижиться реформам (невозможно модернизировать бесконечно) и уже достаточно; она постоянно модернизируется. Надо остановиться и посмотреть: «Что получилось?», а потом делать выводы о дальнейшей модернизации.
- Учитель России должен быть мудрым, многогранным, умеющим видеть реальную современную картину мира, успевать действовать сообразно изменению ее, но всегда нести вечные ценности в общество. На данный момент необходимо возвращение к работам Вернадского и Чижевского, которые создали новую картину мира. Она пока не принимается педагогикой отечественной, но которая может сделать революцию в системе образования, естественно, при которой никто не пострадает, но все выиграют
- Практическая направленность обучения (связь с трудом, жизнью).

16. **Какие педагогические технологии международного уровня задают стандарты качества всей отечественной педагогической школе**?

- Дистанционное обучение; информационные ресурсы; независимое тестирование; система оценивания;
- компетентностный подход; проектные; мастерская письма, мастерская построения знаний;
- Не знаю
- Западные и восточные, но не наши.
- ФГОС, Международные стандарты качества; Болонский процесс (Болонская декларация) является естественным развитием тенденций интеграции европейского и мирового образования. Он предполагает создание интегрированной общеевропейской системы высшего образования, основанной на единых принципах организации и стандартах качества высшего образования;

• Владение ИКТ-компетенциями, владение инновационными методами обучения, умение отслеживать динамику развития учащегося, сочетание показателей динамики развития интегративных качеств ученика.

17. **Какие положительные и отрицательные стороны появились в отечественной педагогике в постперестроечную эпоху** (соответственно 1990-е и 2000-е гг.)?

• *Положительный*:

• отсутствие коммунистической идеологии;

• ликвидация монополии государства на образование, вариативность и широкий выбор учебных программ; индивидуальный подход;

• демократизация, постоянные изменения; частные школы, вузы; экспериментальные классы и школы;

• расширение доступности образования и информации;

• рост активности творческих педагогов в профессиональном саморазвитии и естественно для развития общества в целом;

• *Отрицательные*:

• учитель как продукт своего общества потерял свой нравственный ориентир и свой социальный статус; маленькая зарплата учителей и непрестижность его труда;

• формализм, отчётность и диагностика, безразличие к ребёнку;

• отсутствие единой программы для всех регионов;

• коррупция и платность образования;

• потеря методики, последовательности и системы; отсутствие какой бы то ни было идеологии;

• постоянные изменения, частные школы, вузы; экспериментальные классы и школы;

• ослабление влияния семьи;

• не знаю.

18. **Ваше отношение к педагогическим заимствованиям в области**:

а) *педагогики вообще*:

• Да и частично, поскольку взаимообогащение педагогической науки может и должно быть; иногда — очень к месту, но, не теряя собственных традиций; нужны лучшие примеры и опыты, но в нашей интерпретации, что бы было применимо;

б) *высоких технологий*:

• да;

• безусловно, но в нашей обработке и осмыслении, т.е. по целесообразности.

• в) *языка*:

• положительно, поскольку это мировая тенденция (глобализация) взаимопроникновение языка облегчает взаимопонимание людей;

• не всегда адекватно (если есть русские аналоги);

• Глобализация обусловлена не столько, чьим то, волевым решением, сколько технической необходимостью, т.е. техника планеты достигла такого уровня, что без всепланетарного контроля всех участников цивилизации, жить просто невозможно. И это определяет все процессы изменения в мире.

• нейтрально: есть положительные моменты, которые стоит заимствовать, а есть и отрицательные, которые не стоит вводить.

• отрицательно: у нас свой язык достаточно богат, велик и могуч.

19. **Каково, на Ваш взгляд, основное последствие процессов взаимодействия педагогических культур**?

• взаимообогащение: в основном положительное, если подойти к ней с умом (нельзя переносить зарубежный опыт в отечественные реалии, но необходимо уважительно относиться к нему; необходимо выработать среднюю, компилятивную культуру, совмещающей лучшее);

• Россия — в любом часть мирового сообщества, что несёт ей новизну в методике образования, в целях и задачах образования;

• исчезновение индивидуальности отечественной педагогической культуры; социально-нравственные изменения в общественном сознании;

20.Что Вы понимаете под термином «взаимодействие педагогических культур»:

- заимствования в области эффективных образовательных технологий; приоритетное влияние технического прогресса, стремление к максимальному использованию его результатов в педагогике;
- влияние западных идей, образа жизни и ценностей на личность современного педагога.