

УДК 37.0+316.7+30

*Андрienко Елена Васильевна*

*Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии Института физико-математического и информационно-экономического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, eva\_andrienko@rambler.ru, Новосибирск*

## **ОСОБЕННОСТИ КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕНЯЮЩИХСЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ\***

*Аннотация.* Автор статьи исследует различные подходы к проблеме методологии кросс-культурных исследований образования, фокусирует внимание на некоторых интерпретациях влияния социокультурных факторов на современную методологию педагогики. В статье раскрываются те характеристики социокультуры, которые отражаются в педагогических исследованиях. Рассмотрено влияние таких социокультурных факторов, как кризисы и противоречия общественных отношений, философия и мировоззрение неопозитивизма, культурное разнообразие и современная коммуникация. Целью статьи является анализ традиционных и инновационных исследовательских подходов к изучению образования в России и в мире. Анализируется также влияние глобализации и обновление образовательного дискурса в современных условиях. Автор уделяет внимание изменению терминологии педагогических исследований, роли интерпретации в понимании образования, динамике методологических подходов в кросс-культурных исследованиях.

*Ключевые слова:* кросс-культурные исследования, образование, социокультурные факторы, методологический подход, неопозитивизм, коммуникация, образовательный дискурс.

Популярность кросс-культурных исследований образования определяется непредсказуемым влиянием глобализации, которая, с одной стороны, проявляется во взаимопроникновении и взаимообусловленности различных мировых процессов; с другой – в обострении противоречий и кризисов, что находит свое отражение во многих проявлениях социальных отношений. Центробежные и центростремительные силы, вступающие в противоречие, определяют тенденции развития современного мира, являясь источником многообразных конфликтов по всему диапазону общественных отношений.

В связи с этим в современном мире становятся все более значимыми культурные различия, на что обратил внимание С. П. Хантингтон, рассматривая специфику XXI в. в контексте «столкновения цивилизаций», которое он трактует посредством анализа конфликтов между народами различной культурной идентичности [8]. Подчеркивая то, что люди идентифицируют себя через факторы происхождения, языка (на кото-

ром говорят и думают), истории, традиций и обычаев, религии, ценностей и общественных институтов, исследователь акцентирует специфику именно культурного разнообразия в отличие от экономических и политических различий, неизбежно существующих между странами. В то же время С. П. Хантингтон рассматривает неизбежность противоречий и столкновений не между странами, а между цивилизациями, каждая из которых включает группировку государств и существует несколько сотен лет [8]. Поскольку, с его точки зрения, самые сложные конфликты возникают между народами, которые относятся к разным цивилизациям, именно сравнительно-сопоставительные исследования являются в современном меняющемся мире наиболее актуальными для решения проблем, тем более, что поведение людей во многом определяется культурными предпочтениями, общностями и различиями.

**Целью** данной работы является анализ некоторых особенностей методологии кросс-культурных исследований образова-

---

\* Работа выполнена в рамках гранта РФФИ №17-06-00862.

ния, обусловленных влиянием социокультурных факторов современности.

Кросс-культурные исследования проводятся для выявления сходств и различий в социокультурных системах, среди которых наиболее важными являются: нормы, обычаи, ценности, цели, религия и традиции. Педагогические кросс-культурные исследования нацелены на оптимизацию образовательного взаимодействия народов разных стран с учетом расширения собственного опыта, обмена опытом воспитания, обучения и социализации, а также обмена взглядами на содержание и развитие образования, педагогическими технологиями, методами обучения, достижениями в сфере образования и т. д.

Несмотря на то что меняющиеся социокультурные условия неизбежно влияют на позицию исследователей и изменение методологии кросс-культурных разработок, изучение феноменов образования значительно опережает осмысление новых подходов и позиций авторов. При этом современные компаративисты отмечают динамику методологических тенденций и постоянное обновление научных подходов (А. Н. Джуринский, Е. В. Титова, М. С. Ашилова, Н. В. Наливайко, Б. Л. Вульфсон, Г. К. Морозова, М. Л. Родионов, В. И. Петрищев, В. Я. Пилиповский, Т. А. Ромм и др.). В связи с этим необходимо выявить особенности современной методологии кросс-культурных исследований в контексте новых требований и актуальных запросов с учетом смены социальных заказов на образование в разных странах.

В последние годы методология педагогики все чаще обращается к философии, языкознанию, лингвистике, поэтому проблемы образовательного дискурса изучаются не только филологами, но и педагогами в рамках исследований феноменов современного образования. Очевидно, что проблематика языка как знаковой системы для интерпретации определенных явлений в образовании становится значимым фактором, во многом определяющим герменевтические основы тех или иных методологических подходов.

Методология сравнительно-сопоставительного исследования образования все чаще обращается к методологии семиологии, когнитивной лингвистики, языкозна-

ния, что неизбежно в условиях изменений и модификации языка как знаковой системы. Такие феномены как образовательный дискурс, педагогическая риторика, дидактический текст, агональная коммуникация и т. д. изучаются в различных контекстах: педагогическом, филологическом, философском и других. В отечественной педагогической традиции всегда было весьма значимым анализировать терминологию с учетом этимологических особенностей слов, которые использовались для соответствующего обозначения. Этимология слова необходима в целях постижения сущности явления при помощи подбора наиболее подходящих символов для его фиксации. Поэтому некоторые педагогические исследования акцентируют единство образовательного и лингвистического контекстов изучения, определяя специфику знаковой системы обозначения.

Так, И. С. Артюхова анализирует слова, которые выступают в качестве аксиологических маркеров, определяя ценностное наполнение современных образовательных текстов [1]. При этом она исследует образовательный дискурс, трактуя его как «систему ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса» [1, с. 104]. «Данная система является подвижной, существует в образовательных средах разного уровня, включает участников дискурса, образовательные цели, ценности и содержание (образовательные тексты)» [1, с. 104]. Образовательный дискурс является институциональной формой общения и обладает сложной структурой, связанной с ценностно-смысловой коммуникацией, образовательными текстами, доказательствами и т. д. В любом случае конечной целью образовательного дискурса, с точки зрения исследователя, является воспитание и успешная социализация.

Повышение роли и значения образовательного дискурса определяется значимостью взаимодействия и взаимопонимания участников или исследователей образовательного процесса. Но взаимодействие не всегда тождественно взаимопониманию, поэтому изучение сути дискурса как совокупности коммуникативных актов, вербальных или текстовых, объединенных определенным экстралингвистическим фактором (например, сферой общения) является особенно

значимым в условиях социокультурных противоречий и конфликтов. Тексты учебников рассматриваются не только с точки зрения объема и качества предметного содержания, но и как часть образовательного дискурса. Более того, если контекст образовательного дискурса игнорируется, мы получаем учебник, непригодный для эффективного обучения, поскольку в данном случае он может быть непонятен обучающемуся без специальной разъяснительной работы педагога, что делает проблематичным активное самостоятельное обучение.

Исследователи большое внимание уделяют значимости оценки содержания образования, представленного в текстах учебников и других учебно-методических материалов, не говоря уже о значимости содержания современных педагогических исследований. Стремление к переоценке содержания образования, представленное научными текстами, отражает и изменение знаковой системы для изложения, трактовки и интерпретации изучаемых феноменов. Эта система меняется под влиянием факторов, которых не было ранее, или которые не были осмыслены в современном социокультурном контексте.

Так, например, понятие «единое образовательное пространство», фиксирующее общность принципов образовательной политики, получило наиболее широкое распространение в нашей стране после распада Советского Союза в 1991 году. Нормативно оно было зафиксировано во время создания СНГ в специальном соглашении между государствами, составляющими ранее Союз Советских Социалистических Республик. Один из пунктов этого соглашения касался создания единого образовательного пространства всех бывших республик СССР для успешной социализации молодежи и признания дипломов на всей территории. Немного позднее в 1992 году как отражение европейской интеграции возникает Европейский Союз, который спустя несколько лет в Боннской Декларации (1999) также фиксирует необходимость создания единого образовательного пространства в системе высшего образования разных стран. Любопытно, что противоположные процессы (дезинтеграция в СССР и интеграция в ЕС) не только нашли свое отражение в образовательной политике, но обозначили образовательный феномен,

о котором не говорилось ранее, причем причины его осмысления и понимания были противоположными. Понятие образовательного пространства прочно вошло в педагогическую теорию и практику для обозначения: современной образовательной среды; мировой образовательной политики; единой информационной системы интернета; принципов национальной политики в сфере образования; характеристики среды конкретной образовательной организации и т. д.

Некоторые терминологические изменения связаны с тем, что многие педагогические феномены осмысливаются не только в новом социокультурном контексте, но и с учетом различия лингвистических интерпретаций. Так, в течение длительного времени многие исследователи образования и некоторые педагоги-компаративисты трактовали понятие «непрерывное образование», используя концепцию Lifelong Learning (LLL) [11; 12]. Между тем в современных исследованиях мы все реже встречаем понятие «непрерывное образование», но значительно чаще – «обучение в течение всей жизни» или «образование на протяжении всей жизни», что семантически ближе к изначальному источнику и передаваемому смыслу [6].

Поскольку основой исследования (и научного взаимодействия) являются знаковые системы, с помощью которых кодируется информация для передачи, интерпретации и выработки определенного смысла, в современных условиях динамично развивается международная терминологическая база образования. Так, одна из самых больших информационных баз данных полнотекстовых научных журналов в сфере образования – ERIC (Educational Resource Information Center) доступна для большинства субъектов образования. При этом многие понятия и термины, которые в зарубежной теории образования используются много лет, для российского исследователя педагогической компаративистики являются относительно новыми. Кроме того, отечественные исследователи образования используют две терминологические системы для обозначения педагогических феноменов – международную и российскую, преимущественно советскую.

Поскольку противоречия и кризисы проявляются на всех уровнях социальной

структуры мирового сообщества, они актуализируют проблему состязательности, соревнующихся коммуникаций и их влияния на передачу смысла информации. При этом особое внимание уделяется агональной коммуникации (от греч. агон – состязание, борьба) как основе так называемой «новой живой риторики», которая на сегодняшний день является ведущей системой передачи и интерпретации информации во многих странах [9]. Состязательность становится важнейшей характеристикой образовательного дискурса, как, впрочем, и любого другого дискурса в системе социокультурных отношений. Реализация стратегии убеждения или разубеждения осуществляется в образовании целенаправленно, последовательно, непрерывно и систематически, вне зависимости от общей парадигмы развития той или иной национальной образовательной системы. В такой коммуникации участники взаимодействия рассматриваются исключительно как соперники и конкуренты, носители идей, которые ни при каких обстоятельствах не могут быть приняты другой стороной. При этом разногласия, противоречия, конкуренция и конфликт интерпретируются в качестве нормы, фиксирующей неизменность позиций исследователей, что отражается в теориях педагогики постмодернизма.

Постмодернистская культура, абсолютизируя многообразие, существенно влияет на воспитание и социализацию личности, выделяя проблему идентичности человека (поиск идентичности, формирование идентичности, утрату идентичности и т. д.). Идентичность рассматривается в различных аспектах ее проявления (личностная идентичность, национальная идентичность, гражданская идентичность, социокультурная идентичность, этническая идентичность и т. д.). Понятие идентичности весьма широко использовалось в философии и психологии, однако в современных условиях оно становится одним из употребительных и в педагогических исследованиях в связи с поиском оптимальных путей социализации человека.

Изменение терминологической основы педагогических исследований также связано и с интегративными тенденциями современной науки. О чем, например, свидетельству-

ет значительное увеличение работ, связанных с феноменом идентичности. В конце XX в. идентичность исследовалась в основном, в психологическом контексте, тем более, что сам термин является психологическим. В XXI в. понятие идентичности становится одним из наиболее употребительных и в педагогических исследованиях. Чаще всего исследуются образовательные процессы формирования идентичности, проблемы утраты идентичности (национальной, гражданской, личностной, этнической и т. д.), вопросы её становления и влияния на социализацию личности, а также и другие аспекты [4].

Необходимость и возможность изучения динамики знаковых систем обусловлены некоторыми результатами педагогических исследований, связанных с герменевтическим подходом к анализу образовательных феноменов. Современные теории образования (воспитания, обучения, социализации) все чаще обращаются к герменевтике в контексте анализа смысловых аспектов тех или иных педагогических феноменов. Т. А. Ромм, исследуя теоретический генезис социального воспитания, акцентировала проблемы понимания и интерпретации педагогической реальности с учетом герменевтического содержания науки об образовании. Она отмечала, что «многообразие интерпретаций рождается из многообразия фундаментальных, конечных по своей сути значений, на которых индивид выстраивает свое мировоззрение или мирозерцание и свою жизнь. Возможность и необходимость интерпретаций этих новых тематизаций различных аспектов педагогической реальности, неповторимая уникальность педагогического факта как такового делает чрезвычайно актуальными герменевтические методы, которые в последнее время приобретают широкое распространение не только в психологии, философии, социологии, но и педагогике» [5, с. 40]. Выделяя интерпретативный характер педагогических теоретических образов (в частности социального воспитания), автор обращает внимание на возможности сочетания интерпретативно-объясняющих и интерпретативно-понимающих оснований теоретизации на основе общенаучного принципа дополнительности [5, с. 311].

Т. А. Ромм исследовала также феномен постмодернистской культуры в образовании с учетом её влияния на педагогический дискурс: «для педагогики постмодерна (педагогики постиндустриального общества), которую характеризуют как “креативную модель” (И. Е. Видт), “креативно-педагогическую цивилизацию” (И. А. Колесникова), “полифоническую парадигму” (О. Г. Прикот), “антропо-ориентированную парадигму” (Г. Б. Корнетов), присуще “критическое отношение” к накопленному педагогическому опыту. Настаивая на необходимости учесть все возможные точки зрения, представители постмодерна по существу требуют расширения образовательного пространства, увеличения его насыщенности и многообразия» [5, с. 199]. Именно поэтому исследователь отмечает сложность развития педагогического дискурса, особенно в зарубежной педагогике второй половины XX века. Интерпретативность (как характеристика кросс-культурных исследований) находит свое отражение в работах, посвященных развитию национальной системы образования в разных странах, а также разработке теорий и концепций различных направлений педагогики [10].

Методологические позиции современных исследователей, определяющие ракурсы анализа, а значит характеризующие определенный взгляд на изучаемые процессы, отражают стремление авторов, с одной стороны – использовать традиционные подходы, с другой – обеспечить релевантность методологических подходов анализу новых феноменов образования, которые не изучались ранее, или изучались в совершенно ином контексте.

Е. В. Титова, анализируя проблемы выбора методологических подходов в педагогических исследованиях, отмечает, что «в самом общем виде подход может пониматься как основание, с позиций которого осуществляется теоретическая или практическая деятельность» [7, с. 8]. При этом автор соотносит подход с понятиями выбора и отграничения: «Человек (субъект) выбирает тот или иной подход при осуществлении практической или теоретической (исследовательской) деятельности, тем самым отграничивая круг используемых средств или (и) аспектов рассмотрения (видения) предмета

деятельности» [7, с. 8].

Наряду с традиционными методологическими подходами (системным, гуманистическим, аксиологическим, цивилизационным, историческим, междисциплинарным, культурологическим, этнопсихологическим, социокультурным и др.) все чаще используются герменевтический и синкретический методологические подходы. Герменевтический подход отражает рост значимости самой знаковой системы, фиксирующей обозначение, смысл и трактовку явления. Синкретический методологический подход важен для исследования тех феноменов образования, которые характеризуются смешением разнородных элементов или их неорганическим слиянием, что относится ко многим социальным и информационным явлениям XXI в., в том числе и к образованию, неизбежно отражающим все противоречия и эклектику современного мира. Многие исследователи рассматривали синкретизм в качестве признака, определяющего неразвитое состояние изучаемого явления, или начальную стадию его развития, связанную с некоторой неопределенностью.

Одновременно синкретизм изучается с точки зрения его возможностей относительно развития новой социальной реальности. Ю. В. Гаврилова, анализируя роль процессов синкретизации в различных сферах социума, отмечала: «Синкретизм является специфической чертой функционирования тех или иных сфер социальной реальности в определенные периоды исторического развития. Проявляясь в разных формах и механизмах, синкретизм воздействует на социальную реальность с неодинаковой степенью интенсивности. Однако результатом такого воздействия является образование и трансформации качественно новых структурных элементов социальных систем. Это позволяет рассматривать синкретизм как фактор формирования и эволюции социальной реальности» [3, с. 34]. Очевидно, что синкретизация многих социальных процессов может быть изучена с учетом признания самого факта этого явления, его роли и возможностей в развитии образования.

Таким образом, анализ влияния некоторых социокультурных факторов на научное осмысление педагогических феноменов позволяет выделить следующие особенности

современной методологии кросс-культурных исследований образования:

- изменение терминологической основы педагогического анализа с учетом расширения знаковой системы обозначения образовательных явлений;
- повышение значимости интерпретативного характера кросс-культурных исследо-

ваний образования;

- влияние постмодернистской культуры на образование и акцентирование его разнообразия как ценности современности;
- динамика методологических подходов, отражающая изменения позиций исследователей относительно становления и развития новых факторов современной социокультуры.

#### Библиографический список

1. *Артюхова И. С.* Ценностные основания концептуального анализа образовательного курса // Методология педагогики в контексте современного научного знания: сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения В. В. Краевского (22 сентября 2016 г.). – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. – С. 103–111.
2. *Ашилова М. С.* Философия образования Востока и Запада: развитие диалога: монография. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2013. – 300 с.
3. *Гаврилова Ю. В.* Синкретизм как фактор формирования и эволюции социальной реальности // Гуманитарный вектор. Проблемы реальности и её отражения. – 2015. – № 2 (42). – С. 29–34.
4. *Осколова Т. Л.* Формирование национальной идентичности студентов в поликультурном обществе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2017. – 26 с.
5. *Ромм Т. А.* Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. – Новосибирск: Наука: Изд-во НГТУ, 2007. – 380 с.
6. *Сергеева О. Н., Андриенко Е. В.* Интерпретации различных аспектов образования в Великобритании // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – 3 (31). – С. 18–29.
7. *Тимова Е. В.* Проблемы выбора методологических подходов в педагогических исследованиях // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 7–14.
8. *Хантингтон С. П.* Столкновение цивилизаций. – М.: АСТ, 2003. – 603 с.
9. *Шамин Ю. В.* Технология агональной коммуникации. – Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 2004. – 74 с.
10. *Mikser Rain.* Legitimacy of the German concept Social pedagogy (A Social-epistemological Analysis). – Turku: Turun, Yliopisto, 2006. – 252 p.
11. *Grandy O., Lifelong A.* Learning in the UK. An introductory guide for educational studies. – London; New York; Routledge, 2013. – 126 p.
12. *Jarvis P.* Globalisation, Lifelong Learning and Learning Society. – London: Routledge, 2017. – 256 p.

*Поступила в редакцию 02.08.2017*

***Andrienko Elena Vasilyevna***

*Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, eva\_andrienko@rambler.ru, Novosibirsk*

### THE FEATURES OF CROSS-CULTURAL STUDIES OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF CHANGING SOCIOCULTURAL FACTORS

*Abstract.* In this article, the author explore various approaches to the problem of the methodology of cross-cultural studies of education. The author focus on different interpretations of the influence of sociocultural factors on modern methodology of pedagogy. The article reveals the characteristics social culture, which are reflected in pedagogical reseaches. The article analyses the influence of sociocultural factors: the crises and contradictions of social relations, philosophy and worldview of neopositivism, cultural diversity and modern communication. The purpose of this article is to analyze traditional and innovative methodological approaches to the study of education in Russia. The impact of globalization and neopositivism is analyzed. Also examines the current social contradictions and crises. The author pays attention to changing the terminology of pedagogical research, the role of in-

terpretation in the understanding of education, the change of methodological approaches in cross-cultural studies of education.

*Keywords:* cross-cultural studies, education, social and cultural factors, methodological approach, neopositivism, communication, educational discourse

### References

1. Artyukhova, I. S., 2016. Axiological foundations of the conceptual analysis of educational discourse. Methodology of pedagogy in the context of modern scientific knowledge: Collection of scientific papers of the International Scientific and Theoretical Conference dedicated to the 90th anniversary of the birth of V.V. Krayevsky (September 22, 2016). Moscow: Institute of Education Development Strategy of RAO, pp. 103–111. (In Russ.)
2. Ashilova, M. S., 2013. Philosophy of education of the East and West: the development of the dialogue: monography. Novosibirsk: SB RAS Publ., 300 p. (In Russ.)
3. Gavrilova, Y. V., 2015. Syncretism as a Factor of Formation and Evolution of Social Reality. Humanities vector. The Problem of Reality and its Reflection, 2 (42), pp. 29–34 (In Russ.)
4. Oskolova, T. L., 2017. Formation of the national identity of students in a multicultural society. Cand. Sci. (Pedag.). Tyumen, 26 p. (In Russ.)
5. Romm, T. A., 2007. Social upbringing: evolution of theoretical images. Novosibirsk: Nauka Publ., 380 p. (In Russ.)
6. Sergeeva, O. N., Andrienko, E. V., 2016. Interpretation of various aspects of education in the UK. Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin, 6, 3, pp. 18–29. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Titova, E. V., 2017. Trouble choosing methodological approaches in pedagogical research. Siberian Pedagogical Journal, 2, pp. 7–14. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Huntington, S. P., 2003. Clash of civilizations. Moscow: AST Publ., 603 p. (In Russ.)
9. Shatin, Yu. V., 2004. Technology of agonal communication. Novosibirsk: Novosibirsk State University Publ., 74 p. (In Russ.)
10. Mikser, Rain, 2006. Legitimacy of the German concept Social pedagogy (A Social-epistemological Analysis). Turku: Turun Yliopisto, 252 p.
11. Grandy, O., Lifelong, A., 2013. Learning in the UK. An introductory guide for educational studies. London; New York; Routledge, 126 p.
12. Jarvis, P., 2017. Globalisation, Lifelong Learning and Learning Society. London; Routledge Publ., 256 p.

*Submitted 02.08.2017*