



*Національна академія педагогічних наук України  
Інститут педагогіки НАПН України*

---

# ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА: МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ УКРАЇНСЬКИХ КОМПАРАТИВІСТІВ

*Хрестоматія*

**ТОМ I**

**Київ – 2015**

УДК 37.013.74(477)(02.064)

ББК 74.00(4Укр)

П59

Друкується за рішенням ученої ради Інституту педагогіки НАПН України  
(Протокол від 29 грудня 2014 року № 12)

### ***Рецензенти***

**М.Б. Євтух**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України,  
академік-секретар Відділення вищої освіти НАПН України

**О.В. Сухомлинська**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН  
України, академік-секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти  
НАПН України

### ***Упорядник***

**О.І. Локшина**, доктор педагогічних наук, завідувач відділу порівняльної  
педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

П59 **Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських  
компаративістів** : хрестоматія / авторський колектив, – К. : Педагогічна думка,  
2015. – 176 с.

ISBN 978-966-644-394-9

У хрестоматії представлено погляди українських компаративістів на мету, завдання,  
сутнісні характеристики порівняльної педагогіки у світовому та українському вимірах,  
розкрито етапи та тенденції її розвитку.

Видання розраховано для використання при викладанні спецкурсу «Порівняльна  
педагогіка» у вищих навчальних закладах України, а також для широкого кола  
дослідників у царині педагогічної компаративістики.

**УДК 37.013.74(477)(02.064)**

**ББК 74.00(4Укр)**

ISBN 978-966-644-394-9

© Інститут педагогіки НАПН України, 2015

© Педагогічна думка, 2015

---

---

## ЗМІСТ

|   |     |
|---|-----|
| <i>Передмова</i> .....  | 4   |
| <b>Розділ І.</b>  |     |
| <b>ПОСТУП ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ</b> .....   | 6   |
| <i>А. Сбруєва.</i> Історичні етапи розвитку порівняльної педагогіки:<br>глобальний та національний контексти .....  | 6   |
| <i>О. Локшина.</i> Професіоналізація порівняльної педагогіки в Україні:<br>здобутки і виклики у вимірі педагогічної компаративістики у зарубіжжі .....    | 30  |
| <b>Розділ ІІ.</b>   |     |
| <b>ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА</b>   |     |
| <b>ЯК ГАЛУЗЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ</b> .....   | 39  |
| <i>М. Красовицький.</i> Концепція порівняльної педагогіки<br>в умовах реформування освіти в Україні .....   | 39  |
| <i>І. Тараненко, Г. Степенко.</i> Порівняльна педагогіка<br>як інтердисциплінарна педагогічна наука .....   | 58  |
| <b>Розділ ІІІ.</b>  |     |
| <b>МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ</b>  |     |
| <b>ДОСЛІДЖЕНЬ</b> .....   | 81  |
| <i>Н. Лавриченко.</i> Методологічні аспекти<br>порівняльно-педагогічних досліджень .....  | 81  |
| <i>О. Овчарук.</i> Тенденції та підходи до порівняльних досліджень<br>у галузі освіти .....   | 92  |
| <i>С. Цюра.</i> Особливості методології порівняльних<br>педагогічних досліджень .....   | 95  |
| <b>Розділ ІV.</b>   |     |
| <b>СУЧАСНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ</b>   |     |
| <b>ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ</b> .....  | 103 |
| <i>О. Заболотна.</i> Концептуальна модель порівняльно-педагогічного<br>дослідження шкільної альтернативної освіти .....                                   | 103 |
| <i>О. Огієнко.</i> Порівняльно-педагогічні дослідження у галузі освіти дорослих<br>як перспективний напрямок розвитку педагогічної компаративістики ..... | 115 |
| <i>Л. Пуховська.</i> Теоретичні засади професійного розвитку вчителів:<br>рух до концептуальної карти .....   | 123 |
| <i>С. Сисоєва.</i> Порівняльна педагогіка в контексті розвитку освітології .....  | 132 |
| <i>І. Соколова.</i> Наукові підходи до проведення<br>компаративних досліджень в освіті .....  | 142 |
| <i>І. Сташевська.</i> Методологічні основи порівняльної музичної педагогіки .....   | 151 |
| <i>Г. Щука.</i> Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень .....  | 142 |
| <i>Автори</i> .....   | 165 |
| <i>Рекомендації до виконання дисертаційних робіт</i><br><i>у галузі порівняльної педагогіки</i> .....   | 174 |

## ПЕРЕДМОВА

Розбудова національної освіти актуалізувала дослідження освітніх досягнень зарубіжних країн, що вочевидь інтенсифікує розвиток порівняльної педагогіки в Україні. Після періоду радянської доби, коли метою порівняльної педагогіки проголошувалась критика «буржуазної» педагогіки, а методологія базувалась на аналізі освітніх феноменів для протиставлення, за роки незалежності відбувається динамічний розвиток її методологічних засад. Процес змін стартував з розвідок лінійного характеру на початку 1990-х років та вийшов на рівень багатовимірності у XXI столітті. Предмет дослідження українських науковців сьогодні вже не обмежується системами освіти зарубіжних країн, а є широким спектром педагогічних явищ. Досягненням має бути названа практика залучення елемента часового порівняння для підсилення формату географічного; використання послідовного порівняння з тенденцією до поширення одночасного; посилення практико-зорієнтованості порівняльно-педагогічних розвідок.

Розвиток методологічної платформи порівняльної педагогіки відбувається паралельно з інфраструктурним її становленням. Йдеться про створення дослідницьких центрів; започаткування спеціалізованих наукових журналів; видання підручників/посібників. Усе це уможливує вести мову про професіоналізацію (за Е. Епстайном) національної порівняльної педагогіки, її перетворення на окрему галузь педагогічної науки як цілісної системи порівняльно-педагогічних знань (з власним об'єктом, предметом, метою, завданнями, концептуальними засадами), яка ґрунтується на розвиненій інфраструктурі.

Важливе значення для професіоналізації порівняльної педагогіки в Україні відіграє викладання курсу «Порівняльна педагогіка» у системі підготовки майбутніх педагогів. Метою курсу «Порівняльна педагогіка» визначається формування у студентів системи знань про теорію і практику освіти у провідних країнах світу з проекцією на досягнення й проблеми освіти в Україні. У сучасних умовах економічної і культурної глобалізації набуття майбутніми фахівцями знань про закономірності й тенденції розвитку освіти зарубіжжя є надзвичайно актуальним завданням, адже Україна підпорядковується загальноєвропейським та загальносвітовим законам розвитку, що впливають на всі сфери життя суспільства, включно з освітою.

Невід'ємним складником курсу «Порівняльна педагогіка» є знання про методологію цієї науки, її становлення та розвиток у світі протягом століть. Теми «Порівняльна педагогіка як наука» та «Історичний розвиток

порівняльної педагогіки» обов'язково включено до програм курсу для ВНЗ в Україні, що актуалізує методологічні напрацювання з компаративістики. Тому, ключовою ідеєю першого тома хрестоматії з порівняльної педагогіки є методологія цієї науки, принципи, підходи, методи наукових досліджень для пізнання освітніх феноменів у зарубіжжі. Матеріали, акумульовані у цій хрестоматії, презентують напрацювання українських дослідників О. Заболотної, М. Красовицького, Н. Лавриченко, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Огієнко, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, С. Сисоєвої, І. Соколової, І. Сташевської, Г. Степенко, І. Тараненко, С. Цюри, Т. Щуки, які розвивають методологічні погляди зарубіжних компаративістів Дж. Бірідея, М. Брея, В. Брікмана, Д.Н. Вілсона, Б.Л. Вульфсона, А.Н. Джуринського, А.М. Кеземіаса, Дж. Келлі, В. Міттера, Г. Ноа, В. Раста, С.Б. Робінсона, Ю. Шривера, проектуючи ці погляди на українські реалії.

Хрестоматія складається з чотирьох розділів, в яких представлено історію становлення й розвитку порівняльної педагогіки (Розділ I), сутнісні характеристики порівняльної педагогіки як науки (Розділ II), її методологічні здобутки та виклики (Розділ III), реалізацію методологічних ідей для розвитку професійної освіти (Розділ IV).

З метою популяризації підходів до проведення наукових досліджень з порівняльної педагогіки в Україні, вміщуємо *Рекомендації до виконання дисертаційних робіт з порівняльної педагогіки*, що були розроблені відомими українськими компаративістами та схвалені науковою спільнотою.

Наприкінці подано короткі відомості про авторів праць, включених до хрестоматії.

Сподіваємося, що зібрані матеріали стануть у нагоді як викладачам курсу «Порівняльна педагогіка» і студентам, так і усім, хто цікавиться питаннями методології цієї молоді, але дуже перспективної науки.

*Олена Локшина,*  
завідувач відділу порівняльної педагогіки  
Інституту педагогіки НАПН України

---

---

## Розділ І.

# ПОСТУП ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

*Аліна Сбруєва*

### **Історичні етапи розвитку порівняльної педагогіки: глобальний та національний контексти**

Характерними ознаками розвитку сучасної освітньої системи в Україні є глибоке оновлення всіх її ланок – від дошкільної до вищої, модернізація змісту освіти, методів навчально-виховної роботи, широке запровадження в освітню сферу сучасних інформаційних технологій, перетворення вищої школи на складову національної інноваційної системи. Аналогічні зміни, зумовлені об'єктивними чинниками: розвитком ІКТ, глобалізацією світового економічного, політичного та культурного простору, демократизацією та масовізацією освітніх систем в усьому світі. Потреби інтеграції України у світовий економічний простір, реінтеграції у світове культурне середовище зумовлюють необхідність ретельного системного вивчення порівняльної педагогіки як галузі наукових знань.

Проблемі періодизації розвитку порівняльної педагогіки присвячено значну кількість досліджень зарубіжних науковців. Найбільш вагомими, з нашої точки зору, є розвідки західних класиків педагогічної компаративістики В. Брікмана [15], Д.Н. Вілсона [30], Г. Ноа [26], С.Б. Робінсона [27]; класиків російської компаративістики Б.Л. Вульфсона [1], А.Н. Джурина [2; 3]. В останнє десятиліття суттєвого прогресу у досліджуваному питанні було досягнуто завдяки публікації колективного твору-енциклопедії у галузі порівняльної педагогіки *International Handbook of Comparative Education*, у написанні якого взяла участь ціла плеяда сучасних західних науковців, зокрема Р. Коуен [18], А.М. Кеземіас [21; 22], Д. Меттеу [24], В. Міттер [25], В. Раст, Б. Джонстоун та К. Аллаф [28]. Вагомим внеском у досліджувану нами проблему стали твори таких сучасних науковців, як Ф. Альбах та Дж. Келлі [12; 13], М. Брей [14], Ю. Шривер [19] та ін. На основі узагальнення поглядів західних, вітчизняних та російських компаративістів, врахування новітніх подій у розвитку зарубіжної та вітчизняної компаративістики укладено подану далі періодизацію розвитку порівняльної педагогіки. Попередні версії такої періодизації було представлено нами у авторському посібнику з порівняльної педагогіки 1999 та 2005 років видання [8; 9].

*Перший період* розвитку порівняльної педагогіки – *класичний* (за В. Брікманом – *передісторичний*) – з найдавніших часів до XIX століття.

Питання про те, як вирішують виховні проблеми інші народи, ставилися ще з давніх давен. Давньогрецький історик Геродот писав про виховання у Вавилоні та Єгипті, давньоримський історик Тацит розповів своїм співвітчизникам про особливості виховання у давніх германців. Вже Платон застосував метод порівняльного аналізу для характеристики особливостей спартанської та афінської виховних систем. Піддаючи критиці спартанську систему фізичного виховання, що мала на меті перш за все виховання воїна, він відстоював афінську, де фізичний розвиток був складовою досягнення гармонії всіх сил людини. Ці та інші, далеко не завжди абсолютно правдиві екскурси виконували як суто пізнавальні, так і утилітарні цілі: використання досвіду інших народів у справі вдосконалення виховання молоді.

Вивченню зарубіжного досвіду завдячує у значній мірі поява нової освітньої системи в Японії. Її розробка стала певною мірою наслідком дипломатичної та академічної місії, що побувала у Китаї за наказом принца Шокоту у 607 році.

У середньовічній Європі, в епоху, коли монополістом в освітній сфері була християнська церква, вивчення досвіду інших релігій в освітній сфері, наприклад, ісламу, що мав у цій сфері значні успіхи, не стимулювалось. Однак у спадок людству від цих часів залишились трактати східних мандрівників, наприклад Абд-аль-Рахмана Ібн Кадун (1332-1406) з Тунісу, які містять свідчення і про особливості освіти та виховання у інших народів. Трактати середньовічних знавців освіти інших народів мали літературний або філософський характер. Подальший розвиток таких досліджень відбувся у часи Великих географічних відкриттів, що мали, як відомо, не тільки дослідницьке, а й колонізаторське призначення.

В епоху Відродження та у часи Реформації починається формування державних освітніх систем, що посилює інтерес до успішного зарубіжного досвіду розвитку шкільництва, потребу у його зіставленні з вітчизняним, стимулює обміни «персональними освітніми візитами». З такими візитами у середині XVII століття об'їхав кілька європейських країн (Англію, Швецію, Литву, Угорщину) Я. А. Коменський, пропагуючи ідеї загального навчання, удосконалену методику вивчення латини, основи класно-урочної системи навчання тощо. Саме Коменський у своєму трактаті «Шлях світла», а потім у фундаментальній 7-томній праці «Загальна порада про виправлення людських справ» розробив ідею міжнародного співробітництва та взаємодопомоги у сфері освіти.

Багату історію має вивчення та запровадження зарубіжного педагогічного досвіду у нашій країні. Власне, становлення української національної школи стало результатом творчого поєднання східно-слов'янської та західноєвропейської освітніх традицій. Тому у слов'яно-греко-латинських колегіумах та школах, що і започаткували українську національну школу нового часу, вивчали як грецьку

мову та православ'я, що були основою освіти у Візантії, так і латинську мову і «сім вільних мистецтв», що складали основу навчання у середньовічній Європі. Щоправда, запровадження зарубіжного досвіду відбувалось не завжди за доброю волею нашого народу. Зокрема, єзуїти нав'язували українцям як свою освітньо-виховну систему, так і свою релігію.

Глибокими знавцями зарубіжного шкільництва була абсолютна більшість засновників, професорів та ректорів українських братських шкіл, колегіумів та академій XVI-XVIII століть, оскільки вони удосконалювали свою освіту у західноєвропейських університетах. Повертаючись на батьківщину, українські просвітителі використовували все краще з побаченого та перевіреного на власному досвіді [6].

Вже на початку XIX століття вітчизняними педагогами була здійснена педагогічна мандрівка до Бургдорфського інституту Й.Г. Песталоцці з метою вивчення його педагогічної системи. Роботи Й.Г. Песталоцці перекладалися російською мовою, але його ідеї перебудови школи не знайшли підтримки у офіційній владі.

Таким чином, на рубежі XIX століття потреба у вивченні успішного зарубіжного освітнього досвіду значно актуалізувалася, що й призвело до виникнення спеціальної галузі знань – порівняльної педагогіки.

*Другий період* – XIX століття – *період запозичень* (за Дж. Бірідеєм), *описовий період* (за Д. Вілсоном), *підготовчий період* (за В. Міттером). Провідною фігурою цього періоду, засновником порівняльної педагогіки як окремої галузі знань став французький громадський та політичний діяч часів Великої французької революції, відомий публіцист Марк Антуан Жюльєн Паризький (1775–1848), якому належить перша спроба визначення цілей, функцій та методів порівняльно-педагогічних досліджень.

У роботі Жюльєна «Нариси та попередні нотатки до дослідження з порівняльної педагогіки» (1817 р.) вперше використано терміни «порівняльна педагогіка» та «порівняльне виховання», визначено мету порівняльної педагогіки як порівняльне вивчення педагогічного досвіду в різних країнах з метою створення найбільш раціональної системи освіти і виховання в масштабах Європи, а потім і всього світу.

Для впорядкування всього кола питань, які повинні стати предметом нової галузі знань, Жюльєн склав питальник, що включав понад 250 запитань. Вони стосувались різних сторін діяльності школи. Такі питальники французький науковець запропонував розіслати урядам європейських країн. До кола запитань, запропонованих Жюльєном, входили: тривалість навчальних занять протягом дня, кількість місяців у навчальному році, порядок проведення екзаменів та інші щодо кількісних характеристик навчального процесу. Але були і значно складніші, що становлять проблему



і для сучасного етапу розвитку шкільництва: шляхи виявлення і врахування індивідуальних особливостей учнів тощо. Питальник Жюльєна повинен був допомогти у справі визначення країн, які лідирують у розвитку освіти і тих, що відстають, причини такого стану речей і способи надання допомоги відстаючим. Допомогти у реалізації цих ідей повинно було створення загальноєвропейського науково-педагогічного закладу, який би провів відповідні дослідження [22].

Робота Жюльєна не отримала широкого розголосу за його життя, однак об'єктивні вимоги часу спонукали вже у ХІХ столітті цілий ряд теоретиків освіти та освітніх політиків звернутися до вивчення зарубіжного досвіду шкільництва і спробувати застосувати його.

Сучасний німецький компаративіст В. Міттер називає дослідницький підхід М.-А. Жюльєна теоретико-педагогічним, оскільки він був призначений для збору інформації у галузі шкільництва з метою гармонізації розвитку освітніх систем, сприяння їх удосконаленню. Однак протягом тривалого історичного часу у порівняльно-педагогічних дослідженнях домінував інший – політико-орієнтований підхід, що застосовувався здебільшого освітніми діячами, які здійснювали мандрівки з метою пошуку у інших країнах та застосування у вітчизняній системі освіти нових ідей та успішної шкільної практики. Офіційна влада на той час вже не тільки добре усвідомлювала, але й керувалась у практичній діяльності розумінням важливості створення ефективної освітньої системи для стабільного розвитку держави, тому у більшості європейських країн розроблялися та реалізовувалися освітні реформи із застосуванням елементів зарубіжного досвіду [25].

Серед найбільш відомих французьких педагогічних мандрівників ХІХ – початку ХХ століття професор Сорбонни і член Вищої ради народної освіти В. Кузен (досліджував систему освіти у Пруссії), освітні діячі Ж.-М. Бодуен (склав «Доповідь про сучасний стан початкової освіти у Бельгії, Німеччині і Швейцарії») та В. Фрідель (автор робіт «Підготовка вчителів у зарубіжних країнах» та «Педагогіка за рубезем»).

Найбільш відомим німецьким педагогічним мандрівником ХІХ століття був професор Мюнхенського університету Ф. Тірш, який є автором тритомної праці «Про сучасний стан громадської освіти у західних землях Німеччини, у Голландії, Франції і Бельгії». Він першим поставив питання про необхідність «європейського виховання» як передумови зближення європейських країн і народів.

Вагомий внесок у вивчення зарубіжного освітнього досвіду у США в ХІХ – на початку ХХ ст. зробили Г. Манн, Г. Барнард та Дж. Рассел.

Саме Г. Манн виступив ініціатором запровадження у США обов'язкової безкоштовної початкової освіти. Після відвідання ряду європейських кра-

їн з метою вивчення освітнього досвіду він склав ряд доповідей, які набули широкого громадського розголосу. Це значною мірою вплинуло на прийняття урядових рішень щодо розвитку освіти.

Г. Барнард став першим керівником Федерального бюро освіти, створеного у США у 1867 р. Результатом відвідувань низки європейських країн стала праця Барнарда «Системи, заклади і статистика народної освіти у різних країнах» (1872), в якій аналізуються питання шкільної політики та управління освітою. Характеризуючи доповіді Г. Манна та Г. Барнарда, відомий сучасний американський компаративіст М. Кеземіас називає їх підходи до викладу матеріалу квазі-етнографічними, квазі-історичними, школоцентрованими та описовими [22, 141].

Дж. Рассел увійшов в історію американської та світової компаративістики перш за все тим, що у 1898/99 навчальному році запропонував перший у світовій практиці педагогічної освіти навчальний курс з цієї дисципліни («Порівняльний аналіз систем освіти») студентам Колумбійського університету.

Серед англійських дослідників проблем зарубіжної педагогіки другої половини – кінця XIX століття найбільш відомими є М. Арнолд та М. Седлер. У своїх монографіях «Народна освіта у Франції» (1861) та «Вища освіта в Німеччині» (1874) шкільний інспектор М. Арнолд, що був разом з тим поетом, есеїстом, літературним критиком, прихильником «євроцентричної високої культури» [22, 142], звертається до проблем змісту освіти, поступового відходу від суто класичної навчальної програми, її поповнення природничо-науковим та практичним компонентами; висвітлює проблему взаємозв'язку середньої та вищої школи. Крім різнобічного порівняльного аналізу фактичних даних, які стосувалися освітніх систем різних європейських країн, Арнолд робить висновки щодо чинників, які визначають шляхи розвитку освіти у цих країнах. Так, найголовнішими з них він вважає історичні традиції і національний характер. З'являються у цей час і дослідження М. Седлера – теоретика освіти та адміністратора вищої школи, який, продовжуючи розпочатий у роботах М. Арнолда аналіз чинників, що визначають напрями розвитку освіти у тій чи іншій країні, вважав за необхідне враховувати перш за все позапедагогічні умови її функціонування. У роботі під промовистою назвою «Яку практичну цінність мають для нас дослідження зарубіжних освітніх систем?» педагог наголошує, що для розвитку шкільної освіти найважливішими чинниками є ті, що знаходяться за межами школи. Передусім він мав на увазі національну економіку, державу, церкву, сім'ю. Саме враховуючи вплив цих чинників Седлер здійснив порівняльний аналіз практики англійських граматичних шкіл, німецьких гімназій та французьких ліцеїв. Твори М. Седлера та створена у 1894 році за його ініціативою спеціальна установа, що займалася збором, систематизацією та порівняльним аналізом

матеріалів щодо розвитку зарубіжної та англійської школи, мали суттєвий вплив на зміст законодавчого акту 1902 року, який визначив розвиток освіти у країні на кілька десятиліть.

Серед педагогічних мандрівників останньої третини ХІХ ст. згадують і японського принца Томомі Івакура, який через чотири роки після відновлення правління династії Мейдзі відвідав у 1871-1873 роках Європу та Північну Америку з метою вивчення систем освіти. Професор Д. Вілсон додає до цього цікавого факту ще одну подробицю: молодий службовець Міністерства освіти Японії Фудзімаро Танака, що супроводжував принца у його вояжі, написав протягом 1873-75 років п'ятнадцяти томний звіт про особливості освітніх систем дев'яти країн з перекладами документів, що регламентували стан та розвиток шкільництва в них [30].

Найвидатнішим південноамериканським педагогічним мандрівником тих часів вважають видатного освітнього діяча Чилі та Аргентини Домінго Аугустіно Сармієнто, який описав та проаналізував освітні реалії Франції, Пруссії, Голландії та Сполучених Штатів.

Початок серйозному систематичному вивченню зарубіжних освітніх систем в Російській імперії поклав К.Д. Ушинський, який ще у 50-х роках ХІХ ст. займався перекладами для вітчизняних журналів матеріалів педагогічного характеру із зарубіжної преси, а у 60-ті здійснив тривалу педагогічну мандрівку до Західної Європи. Результатом заочного знайомства і осмислення освітніх процесів того часу став ряд праць, серед яких найбільш відомою є «Про народність у громадському вихованні» (1857), що містить ґрунтовні характеристики систем народної освіти і виховання у Німеччині, Англії, Франції, Північній Америці.

Цікавим і актуальним для нас є звернення К.Д. Ушинського до проблеми запозичення зарубіжного педагогічного досвіду. Ставлення засновника вітчизняної класичної педагогіки до запозичень суттєво змінюється залежно від того, у якій сфері воно здійснюється: стосується точних наук, чи виховання. Наука має загальнолюдський характер, тому запозичення в ній є виключно корисними. Ушинський писав з цього приводу: «Як незрозумілими є вислови: французька математика, англійський закон тяжіння, німецький закон хімічного засобу, – так само не має сенсу і вислів: російська наука, якщо не мати на увазі тієї частини науки, предметом якої є Росія, її природа або її історія» [11].

Зовсім інша справа – запозичення у справі виховання. Виховний досвід всіх народів є дорогоцінною спадщиною людства, але кожному з них треба йти своїм шляхом, оскільки «спільної системи виховання для всіх народів не існує не тільки на практиці, але і в теорії». Найважливішими джерелами, що визначають особливий характер національного виховання, є історія народу і

його мораль. «Кожен народ має свій особливий ідеал людини і вимагає від свого виховання відтворення цього ідеалу в окремих особистостях». Але, продовжує Ушинський, є, разом з тим, «тільки один ідеал досконалості, перед яким схиляються всі народи – це ідеал, що наданий нам християнством». Християнська мораль становить основу того, що є спільним для всіх християнських народів. Вона складає основу загальнолюдських моральних цінностей, що мають свої національні прояви у кожного народу.

На початку 60-тих років XIX ст. Ушинський здійснив педагогічну мандрівку до Західної Європи, результатом якої стали ґрунтовні звіти про розвиток народної школи та різних типів жіночої освіти у європейських країнах, передусім у Німеччині та Швейцарії. У цих працях Ушинський розмірковує і про роль народної освіти у житті суспільства. Багатоаспектний аналіз шкільного життя (зміст, форми та методи навчання, мова викладання, шляхи підготовки вчителів) здійснений на основі порівняння з практикою роботи вітчизняної школи. Результатом такого порівняння стали рекомендації щодо використання на терені вітчизняного шкільництва кращих методичних надбань зарубіжних освітніх систем: запровадження класної системи викладання замість предметної, методів наочного навчання, рідної мови як головного предмета навчання у народній школі, системи підготовки вчителів тощо [5].

Елементи порівняльного аналізу досвіду зарубіжної та вітчизняної школи, на цей раз вищої, бачимо і у працях М.І. Пирогова «Університетське питання» та «Листи з Гейдельберга» (1863). Підкреслимо, що аналіз зарубіжного досвіду не є самоціллю у цих працях. Провідну мету становить пошук шляхів виходу вітчизняної школи з кризи. Саме у таких пошуках виїжджав за кордон і Л.М. Толстой після першої спроби роботи у Яснополянській школі.

Отже, у 60-х роках XIX століття у Росії відбувається зростання кількості педагогічних мандрівок та публікацій про зарубіжну школу. Їх причинами стали: лібералізація громадського життя, зумовлена політичними реформами початку 60-х років, актуалізація потреби у здійсненні освітніх реформ та, як наслідок, громадсько-педагогічний рух, представники якого висунули широке коло прогресивних педагогічних ідей. Серед найбільш цікавих праць видатних вітчизняних педагогів цього періоду, присвячених зарубіжному шкільництву, дослідники відзначають «Звіт про педагогічну подорож до Німеччини і Швейцарії» Д.М. Семенова (1866), «Німецькі і американські школи» М.П.Померанцева (1868), «Училищні системи Пруссії, Австрії, Швейцарії і Франції» М.Х. Весселя (1869).

У наступні десятиліття відбувалося подальше зростання кількості досліджень зарубіжної освіти, про що свідчить, наприклад, такий факт, наведений російським компаративістом А. Джуринським: лише у 1894 році було надруковано 362 книги та статті, присвячені цій проблематиці [2,18].

На початку ХХ століття з'являються монографії П.Г. Межуєва «Освіта у Франції» (1900), «Школа та суспільство в Америці» (1902), «Сучасна школа в Європі і Америці» (1912). Автор цих робіт звертається не тільки до вузько шкільних проблем, а і до питань шкільної політики, що мають загальносуспільне значення, ставить нову на той час проблему економічної ефективності освіти.

Увагу педагогічної громадськості привернули також роботи О. Янжул «Американська школа. Нариси методів американської педагогіки» (1901) та П. Капніста «Історичний нарис розвитку середньої освіти в Німеччині».

Суттєвого розвитку набули дослідження зарубіжної освіти на початку ХХ століття в Україні. Провідними представниками цього напрямку педагогічної думки стали О.Ф. Музиченко, С.А. Ананьїн, Я.Ф. Чепіга та С.Ф. Русова.

Олександр Федорович Музиченко звернувся до вивчення зарубіжного педагогічного досвіду під час стажування при кафедрі педагогіки Йенського університету у 1906-1908 роках під керівництвом професора В. Рейна – відомого представника експериментальної педагогіки, який продовжив дослідження Й. Гербарта щодо дитячих інтересів та етапів навчання.

Після повернення на батьківщину побачили світ його роботи «Монізм і школа» (1908), «Звіт про спеціальні заняття педагогікою у закордонному відрядженні» (1909), «Філософсько-педагогічна думка і шкільна практика в сучасній Німеччині (1909), «Сучасні педагогічні течії у Західній Європі і Америці» (1912.), «Що таке педагогіка і чому вона навчає» (1912) тощо. У цих роботах О.Ф. Музиченко показав себе як глибокий знавець різних течій західноєвропейської реформаторської педагогіки, прихильник ідей вільного виховання.

Вже у радянські часи як теоретик методу комплексного навчання Музиченко написав ряд статей з цього питання, зокрема таку, як «Проблема комплексності у Німеччині і у нас» (1924), де, використовуючи метод порівняльного аналізу, показав плюси і мінуси названого методу у школах різних країн.

Активне використання методу порівняльного аналізу зарубіжних та вітчизняних педагогічних концепцій є характерним для більшості робіт Степана Андрійовича Ананьїна – відомого українського освітнього діяча першої половини ХХ століття. У своїй дисертації «Інтерес за вченням сучасної психології і педагогіки» (1915), монографії «Трудове виховання, його минуле і сучасність» (1924) та інших роботах педагог робить спроби систематизації та класифікації педагогічних ідей та підходів зарубіжних та вітчизняних педагогів відповідно до теми дослідження.

У 1929 р. С. Ананьїн одним з перших в Україні створив курс лекцій з історії педагогічних течій, який відрізнявся ґрунтовністю та науковою логікою викладу матеріалу.

Найбільш вагомий внесок у розвиток компаративістики як напряму в українській педагогіці зробила на початку ХХ століття Софія Федорівна Русова. Її звернення до проблем зарубіжної педагогіки було обумовлене як прекрасним знанням іноземних мов: французької, німецької, англійської, так і прогресивними західноєвропейськими традиціями сім'ї, з якої вона походила – сім'ї Ліндфорсів. Однак провідною метою, з якою Русова аналізувала зарубіжний педагогічний досвід, ідеї західноєвропейських педагогів був, згідно з висновками відомої української дослідниці Н.П. Дічек, розвиток українського національного шкільництва. Для розбудови української школи необхідно, на думку Русової, стимулювати українське вчительство до творчих пошуків, основою для яких повинно стати ознайомлення з кращим світовим педагогічним досвідом. Важливою метою порівняльно-педагогічних досліджень Русової було підвищення загальнокультурного рівня української педагогічної громадськості [4].

С.Ф. Русова була прекрасним знавцем зарубіжних педагогічних течій та концепцій різних часів. Своє розуміння шляхів розвитку світової педагогічної науки вона виклала у працях, присвячених таким напрямам теорії освіти як філософія виховання («Дещо з філософії виховання») та соціалізація виховання («Значення соціальної психології для виховання»), що були новими для вітчизняної педагогічної громадськості. Для більш глибокого ознайомлення українського вчительства з теоретико-філософськими проблемами педагогіки С. Русова переклала працю американського філософа і педагога Г. Горна «Філософія освіти», французьких педагогів Е. Рериха «Філософія виховання» та П. Дюбуа «Педагогічні завдання» [4, 172-173].

Однією з провідних сфер наукових інтересів Русової були проблеми дошкільного виховання. Порівняльно-педагогічний підхід є характерним і для дослідження цього кола проблем. Так у монографії «Теорія і практика дошкільного виховання» зроблено порівняльно-зіставний аналіз провідних педагогічних, психологічних і психіатричних концепцій західноєвропейських дослідників. Зокрема, Русова звертається до праць А. Лая, Дж. Болдуїна, В. Вундта, О. Декролі, Ф. Жіру, Е. Крепеліна, В. Рібо, У. Штерна та багатьох інших. Але найбільшу увагу у дослідженнях з проблем дошкільного виховання українська дослідниця надає системі М. Монтесорі. Її ідеями вільного виховання пройнята вся робота Русової. Однак, українська дослідниця не є беззастережним апологетом Монтесорі. Вона висловлює і критичні зауваження щодо штучності деяких дидактичних матеріалів, виступає проти механічного запровадження ідей та практичного досвіду зарубіжного педагога.

Величезний порівняльно-педагогічний потенціал творчої спадщини С.Ф. Русової не був використаний у радянські часи. Він вимагає подальшого дослідження.

Таким чином, у XIX – на початку XX століття вітчизняна педагогіка мала значний досвід збору та обробки матеріалів про стан освіти та педагогічної науки за рубежем. Однак більшість робіт, у яких розглядалась ця проблематика, мала описовий ілюстративний характер. Аналіз зарубіжного досвіду був, як правило, не метою, а одним із засобів, що використовувалися для визначення окремих аспектів розвитку та реформування вітчизняної освіти.

*Третій період – початок наукових досліджень у галузі порівняльної педагогіки* – продовжувався до Другої світової війни. Західні компаративісти (Дж. Бірідей, Д. Вілсон, Х.В. Даел та ін.) пов'язують його початок з появою роботи М. Седлера (1900 рік), про яку мова йшла вище. Російські дослідники Б.Л. Вульфсон та З.А. Малькова пов'язують початок перетворення порівняльної педагогіки у самостійну галузь знань з процесами її інституалізації у 20-х роках XX століття, оскільки саме в цей період, створюються перші національні і міжнародні наукові та культурні організації, які ставили за мету своєї діяльності збір, систематизацію та узагальнення даних, що стосувались розвитку освітнього процесу та педагогічної теорії у різних країнах та регіонах світу. Так, у 1919 році була заснована Міжнародна асоціація освіти у Нью-Йорку, у 1923 році – Міжнародний інститут при педагогічному коледжі Колумбійського університету, у 1925 році – відділ зарубіжної педагогіки німецького Центрального інституту виховання. У 1922 році Ліга Націй заснувала Міжнародну комісію з інтелектуального співробітництва, з ініціативи якої у 1926 році рішенням Асамблеї Ліги Націй в Парижі був створений Міжнародний інститут інтелектуального співробітництва, який відіграв суттєву роль у розвитку міжнародних контактів у сфері освіти. В роботі Комісії та Інституту брали участь найвидатніші вчені того часу – А. Ейнштейн, М. Складовська-Кюрі, А. Бергсон, які вважали освіту провідним чинником прогресу людства та збереження миру на Землі.

Найбільшої ваги серед подібних організацій набуло Міжнародне бюро освіти (МБО), засноване у 1925 році з ініціативи видатного швейцарського педагога Е. Клапареда. У 1929 році МБО з приватної асоціації перетворилась у впливову міжурядову організацію, що дозволило значно розширити масштаби її діяльності. Основними напрямками діяльності МБО стали: налагодження зв'язків між освітніми відомствами та науково-педагогічними організаціями різних країн, скликання міжнародних науково-педагогічних конференцій, сприяння закордонним відрядженням педагогів та освітніх діячів, видання педагогічної літератури та періодичних видань (з 1927 р. видавались щоквартальник «Педагогічна документація та інформація» і серія «Дослідження та огляди з порівняльної педагогіки», з 1933 р. – «Міжнародний щорічник з питань освіти»).

Найвидатнішими західними компаративістами того часу були І. Кендл, П. Монро (США), Н. Хенс (Великобританія), Ф. Хількер (Німеччина), П. Россело (Швейцарія).

Серед найвідоміших робіт цього періоду назвемо перш за все праці І. Кендла, який з 1925 до 1944 років очолював редакцію журналу «Міжнародний щорічник освіти» (Колумбійський університет): «Дослідження у галузі порівняльної педагогіки» (1933) та «Національні основи освіти» (1937). У своїх працях Кендл показав залежність рівня грамотності населення тієї чи іншої країни від рівня її економічного розвитку, доводив, що шляхи вирішення освітніх проблем залежать від соціально-політичних умов та культурних традицій.

Більш як 300 публікацій, 10 монографій у галузі компаративістики – таким є творчий доробок англійського педагога Н. Хенса. У його монографії «Принципи освітньої політики» (1929) аналізуються такі аспекти проблеми, як взаємини школи і держави, школи і економіки, школи і церкви, школи і сім'ї, держави і сім'ї; обов'язковий характер навчання, фінансування освіти, освіта національних меншин.

Найбільш вагомою роботою Н. Хенса у галузі компаративістики вважається «Порівняльна педагогіка: дослідження освітніх чинників і традицій» (1949). Автор визначив три групи чинників, що здійснюють найбільший вплив на розвиток освіти. До першої групи він відносив расу, мову, природні умови, економіку, до другої – релігію (світові релігії: католицизм, протестантизм, іудаїзм, буддизм, іслам тощо), до третьої – ідеологію (гуманізм, соціалізм, націоналізм) [20].

Теоретичні засади порівняльної педагогіки стали предметом монографічного дослідження німецького дослідника Ф. Шнейдера «Русійні сили педагогіки народів. Вступ до порівняльної педагогіки» (1947).

У Радянському Союзі у 20-х роках була здійснена велика кількість досліджень у галузі зарубіжної та порівняльної педагогіки. Це було зумовлено процесом активного пошуку принципово нових шляхів розбудови освітньої системи. Найбільший інтерес російських дослідників викликала американська школа, де у той час проходили експериментальну перевірку ідеї прагматичної педагогіки Д. Дьюї, нові методичні системи (Дальтон-план, Платун-план, Вінетка-план та ін.). Названа проблематика розглядалась у роботах О. Янжул, М. Ільїна, І. Свядковського, Б. Комаровського, М. Бернштейна та ін.

Всього у 1924-1930 роках у російськомовних джерелах було надруковано близько 800 публікацій з проблем зарубіжної педагогіки. Крім реалій американської школи розглядалися особливості освіти в Австрії, Англії, Болгарії, Голландії, Данії, Китаї, Німеччині, Персії, Румунії, Турції, Угорщині, Франції. Вже в ці часи оцінка зарубіжного педагогічного досвіду обов'язково супроводжувалась ідеологічними штампами.

Ще більш активно відбувалось вивчення зарубіжного педагогічного досвіду в Україні, про що, зокрема, свідчить програмна промова наркому



освіти республіки Г. Ф. Гринька, що мала красномовну назву «Наш шлях на Захід». У промові обґрунтовувалась необхідність звернення до багатого науково-педагогічного досвіду розробки психологічних, психофізіологічних та психотехнічних проблем, накопиченого науковцями Західної Європи.

Як свідчать наукові розвідки, «шлях на Захід» очолив сам нарком: восени 1922 року він здійснив дуже плідний візит до Німеччини, Чехословаччини та Австрії з метою налагодження зв'язків із зарубіжними освітніми діячами та педагогами, втілення ідей яких здійснювалося у новоствореній системі освіти в УСРР. Разом з наркомом у відрядження вирушив редактор щойно створеного журналу «Шлях освіти» М. Астерман. Спеціально до візиту ним була написана та видана німецькою мовою брошура «Справа виховання та освіти в Українській Соціалістичній Республіці», схвально сприйнята німецькою педагогічною громадськістю [10].

Педагогічній пресі, і, перш за все, журналу «Шлях освіти» надавали великого значення у справі вивчення та запровадження зарубіжних освітніх новацій. Цей журнал ставив перед собою, зокрема, такі завдання:

- сприяти вивченню та практичному використанню деяких технічних досягнень чужоземної педагогіки;
- глибоко й уважно вивчати пролетарську педагогіку у капіталістичних країнах та боротьбу пролетаріату на освітньому фронті;
- пропагувати вітчизняну педагогіку на Заході, інформувати зарубіжних читачів про досягнення та постанови в галузі культурного будівництва.

«Шлях освіти» підтримував постійні зв'язки із зарубіжними педагогічними організаціями, чому сприяв і приїзд в Україну німецьких педагогів (Гейне, Ланге, Фішер), заснування в Берліні товариства «Друзі справи виховання та освіти в Радянській Україні». Наприкінці 1927 року журнал мав уже 113 зарубіжних кореспондентів – як окремих осіб, так і освітніх організацій (серед них і видатний французький педагог С. Френе), висвітлював на своїх сторінках освітнє життя у 33-х країнах світу, надрукував 458 матеріалів з 22-х країн, видавав інформаційний бюлетень «La Vojo de Klerigo» на есперанто тиражем у 1200 примірників [10].

Серед авторів публікацій, присвячених проблемам зарубіжної школи, відмітимо матеріали відомого українського науковця професора А.Г. Готалова-Готліба. Ще у 1900 році він був у відрядженні на Всесвітній виставці у Парижі, де читав лекції для педагогів з Росії про народну освіту в Англії, Франції, Німеччині та США. У числі статей, надрукованих у журналі «Шлях освіти», стаття Готалова-Готліба «Системи народної освіти Німеччини, Сполучених Штатів Північної Америки, Франції та Англії», у якій подана характеристика освітніх систем та тенденцій розвитку педагогічної науки у названих країнах [7].

У 20-ті роки в Україні продовжували свою роботу у галузі зарубіжної та порівняльної педагогіки відомі педагоги початку ХХ століття – О.Ф. Музиченко, С.А. Ананьїн, Я.А. Мамонтов. З'явилися і нові імена та цікаві твори. Це, перш за все, Б. Манжос, автор твору «Дві теорії навчання (гештальтпсихологія та біхейворизм)» (1928) та І. Бровер, автор статті «Педагогіка Дьюї та інші педагогічні шукання» (1929). Для цих досліджень є характерним проблемний підхід, досконале знання предмета та пошуки шляхів використання творчих здобутків світової педагогічної думки у вітчизняному шкільництві.

З 1929 року політичний режим у радянській країні стає все більш жорстким та закритим. «Залізна завіса», що фактично виникає між СРСР та всім іншим світом в ці часи, перетворення у догму постулату про те, що наша держава у всіх своїх проявах є взірцем для всього людства, не сприяло об'єктивному вивченню міжнародного педагогічного досвіду, орієнтувало на критиканську його оцінку.

Під час другої світової війни міжнародні освітянські контакти були припинені, але почали швидко відновлюватися після її закінчення.

50-80-ті роки ХХ століття ми відносимо до *четвертого періоду* розвитку порівняльної педагогіки. За визначенням канадського дослідника Д. Вілсона цей час став *періодом активізації розвитку методології порівняльної педагогіки як інтердисциплінарної галузі наукових знань та її інституціалізації* [30].

У цей час виникають нові методологічні підходи у педагогічній компаративістиці. Засновником одного з них став професор Лондонського університету Б. Холмз. У своїх працях він обґрунтував необхідність застосування проблемного підходу у порівняльно-педагогічних дослідженнях, який полягає в аналізі конкретних педагогічних проблем на основі порівняння шляхів їх постановки й вирішення у різних країнах. Автор сформулював коло проблем, які є найбільш актуальними для розвитку освітніх систем: демократизація середньої освіти, співвідношення між загальною та професійною освітою, принципи підготовки вчителів тощо.

Провідними англомовними дослідниками цього періоду та їх головними науковими досягненнями стали: С.А. Андерсон («Значення соціальних типологій в порівняльній педагогіці» (1959), «Світові освітні системи» (1960), «Порівняльна педагогіка більш як за чверть століття: зрілість та суперечності» (1977); Дж.З.Ф. Бірідей «Дискусія з приводу методів порівняльної педагогіки» (1957), «Порівняльна педагогіка у Колумбійському університеті» (1960), «Порівняльний метод у педагогіці» (1964); І. Кендл «Нова ера в освіті – порівняльне дослідження» (1955), «Методологія порівняльної педагогіки» (1959); В.В. Брікман «Історичний вступ до порівняльної педагогіки» (1960), «Передісторія порівняльної педагогіки до кінця ХVІІІ століття» (1964); Ф. Шней-

дер «Концепції у порівняльній педагогіці» (1955), «Європейське виховання» (1959); Б. Холмз «Проблеми освіти: порівняльний підхід» (1965), «Порівняльна педагогіка: деякі питання методу» (1981); М.А. Екштейн «Надзвичайні засоби стримування: покарання та контроль в англійській та американській школі» (1966), «Метрополітанізм в освіті: порівняльне вивчення успіхів учителів та учнів у Амстердамі, Лондоні, Парижі та Нью-Йорку» (1974); Ф.Е. Джоунс «Порівняльна педагогіка: мета та метод» (1971) та інші. Домінування у товаристві компаративістів світового рівня англомовних науковців з Північної Америки та Європи вважається характерною ознакою цього періоду.

Найвидатнішим французьким компаративістом другої половини ХХ століття вважають професора Сорбони М. Дебесса, автора фундаментальної монографії «Порівняльна педагогіка». Згідно з концепцією французького науковця порівняльну педагогіку слід вважати частиною історії педагогіки, тому провідним підходом у здійсненні порівняльно-педагогічних досліджень є історичний підхід. Таку ж думку висловив ще у 1937 році І. Кендл, який писав у праці «Національні основи освіти», що порівняльна педагогіка є не що інше, як пролонгація історії педагогіки в сучасність.

Порівняльно-педагогічні дослідження у ФРН 60-80-х років ХХ століття були зосереджені, головним чином, навколо проблем шкільництва у НДР та країнах Східної Європи. Очолювали цей напрям компаративістики професори О. Анвайлер та В. Міттер. Велика увага приділялась і дослідженню біографії та творчої спадщини видатного радянського педагога А.С. Макаренка. У середині 60-х років з цією метою під проводом науковців Л. Фрезе та Г. Хілліга був створений Міжнародний дослідницький центр «Макаренко-реферат», який опублікував понад 20 томів матеріалів макаренкознавчого характеру.

Значного розвитку набув у другій половині ХХ століття процес утворення інфраструктури порівняльної педагогіки (за Р. Коуеном [17]) або її інституціоналізації (за М. Менсон та М. Брейем [23]). Чинниками, що сприяли розвитку цього процесу, стали передусім, інтернаціоналізація освітньої політики, утворення представницьких міжнародних спеціалізованих дослідних центрів та фахових видань. Однак першочергову роль у інтернаціоналізації культурно-освітнього життя людства відіграло утворення Організації Об'єднаних Націй та її спеціалізованого органу з питань освіти, науки та культури – ЮНЕСКО (заснований у 1946 році). З 1969 року складовою частиною ЮНЕСКО стало Міжнародне бюро освіти, що призвело до активізації збору, систематизації та публікації широкого кола матеріалів щодо функціонування освітніх систем у різних країнах та регіонах, проведення представницьких наукових форумів з проблем розвитку порівняльної педагогіки. Продовженням цього процесу стало створення у 50-х роках низки міжнародних порівняльно-педагогічних дослідницьких центрів. Серед них Інститут міжнародних пе-

дагогічних досліджень у Франкфурті-на-Майні (ФРН), Міжнародний центр педагогічних досліджень у Севрі (Франція), Інститут порівняльної педагогіки у Зальцбурзі (Австрія) та інші.

Виникають і національні товариства порівняльної педагогіки. Перше з них утворилось у США у 1956 році (щорічні конференції компаративістів відбувались у США з 1935 року). Його засновником та першим президентом став відомий компаративіст В. Брікман. Поступово такі товариства були організовані у більшості країн Західної Європи, Японії (1964), Канаді (1967), Кореї (1968), Індії (1979), Китаї (1979). Національні організації країн Європи об'єдналися в Амстердамі у 1963 році (після установчої європейської конференції у Лондоні у 1961 році) у Європейське товариство порівняльної педагогіки.

Всесвітня рада товариств порівняльної педагогіки (World Council of Comparative Education Societies – WCCES) була створена у 1970 році. З того часу була започаткована практика проведення Всесвітніх конгресів під її егідою: Оттава (Канада, 1974), Лондон (Великобританія, 1977), Токіо (Японія, 1980), Париж (Франція, 1984), Ріо-де-Жанейро (Бразилія, 1987), Монреаль (Канада, 1989), Прага (Чехія, 1992), Сідней (Австралія, 1996), Кейптаун (Південно-Африканська республіка 1998), Чангбак, (Південна Корея, 2001), Гаваї (Куба, 2004), Сараєво (Боснія і Герцоговина, 2007), Стамбул (2010), Буенос Айрес (Аргентина, 2013), Пекін (Китай, 2016). Діяльність WCCES спрямована на підтримку та координацію порівняльно-педагогічних досліджень в усьому світі. Провідними напрямками міжнародної дослідної діяльності на початку ХХІ ст. стали: теоретичні основи та методи порівняльно-педагогічних досліджень, жіноча освіта, педагогічна освіта, освіта в дусі миру і справедливості та ін. [16]

Важливу роль у популяризації порівняльної педагогіки як галузі наукових знань стали відігравати фахові журнали, створені у другій половині ХХ ст. Найбільш популярними з них, що підтримують свій міжнародний статус впродовж років, є такі, як *Comparative Education Review* (створений у США у 1957 році), *Comparative Education* (Велика Британія, 1964 році), *Compare: a Journal of Comparative Education* (Велика Британія, 1968 році), *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education* (журнал ЮНЕСКО, створений у 1971 році. З 1990-х років журнал друкується англійською, французькою, іспанською, арабською, китайською та російською мовами), *Canadian and International Education / Education Canadienne et Internationale* (Канада, 1973 р.), *Comparative Education Research* (Японія, 1975 р.), *International Journal of Educational Development* (Велика Британія, 1981 р.), *Current Issues in Comparative Education* (США, 1998 р.) та ін.

Цілями утворення інфраструктури порівняльної педагогіки у досліджуваний період стали, за визначенням Р. Коена, «визначення, утворення, ре-

організація порівняльної педагогіки як галузі знань та поширення інформації про неї». До суб'єктів, що утворили цю інфраструктуру дослідник відносить наукові мережі, уряди, професійні асоціації, університетські наукові центри, спеціалізовані журнали та видавництва. Вагому роль відіграла у цьому процесі наукова та викладацька діяльність фахівців у сфері порівняльної педагогіки» [17, 322].

У східноєвропейських країнах найбільшого розвитку порівняльна педагогіка набула у розглядуваний період у Польщі. Методологами цієї галузі педагогічної науки стали відомі польські компаративісти Б. Наврочинський, Б. Суходольський, Т. Вілех, Т. Пенхерський. У працях названих науковців розроблено науковий апарат порівняльної педагогіки, визначені методичні засади порівняльно-педагогічних досліджень, розкриваються питання взаємозв'язку порівняльно-педагогічної науки та освітньої політики держави.

Певна активізація порівняльно-педагогічних досліджень відбувалася у 60-ті роки в СРСР, коли «залізна завіса» стала дещо більш прозорою. У 1957 році в Інституті теорії та історії педагогіки АПН СРСР був утворений сектор (пізніше – лабораторія) сучасної школи і педагогіки за рубежом, який став провідним центром вивчення проблем зарубіжної педагогіки та компаративістики. В лабораторії були проведені дослідження таких комплексних тем, як «Системи освіти у зарубіжних країнах», «Теорія і практика трудового навчання за рубежом», «Організація та основні напрями педагогічних досліджень в капіталістичних країнах» та інші.

У 1966 році при Московському державному педагогічному інституті була створена лабораторія порівняльної педагогіки, члени якої М.О. Соколова, О.М. Кузьміна та М.Л. Родіонов підготували перший і єдиний в радянські часи навчальний посібник «Порівняльна педагогіка».

У 70-80-ті роки з'являється широке коло джерел з порівняльної та зарубіжної педагогіки, авторами яких стали представники російської школи компаративістики В.П. Борисенков, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринський, В.П. Лапчинська, З.О. Малькова, М.Д. Никандров, В.Я. Пилиповський, К.І. Салімова, С.А. Тангян, Т.Ф. Яркіна та ін. У працях названих педагогів поданий аналіз основних напрямів реформування освітніх систем у розвинутих країнах та тих, що розвиваються, висвітлюються процеси модернізації змісту та методів навчання, характеризуються різні напрями педагогічної думки, співвідношення загальнолюдського та національного, загального та спеціального у вирішенні освітніх проблем у сучасному світі. Поступово зменшується ідеологічний тягар в оціночних судженнях щодо педагогічних здобутків іноземних держав та науковців, однак повністю його позбавитись у радянські часи не вдалося.

В Україні з метою вивчення основних тенденцій і закономірностей розвитку народної освіти і педагогічної науки за рубежом у 1971 році в Україн-

ському науково-дослідному інституті педагогіки була створена група педагогічної інформації (з 1972 року – сектор, а пізніше – лабораторія науково-педагогічної інформації під керівництвом Б.Ф. Мельниченка). З 1992 року цей науковий колектив, очолюваний І.Г. Тараненко, отримав назву лабораторії порівняльної педагогіки. Провідними напрямками її пошуків стали: розвиток методології порівняльно-педагогічних досліджень, виявлення тенденцій та закономірностей розвитку народної освіти та педагогічної думки у зарубіжних країнах.

Протягом 70-80-х років співробітниками лабораторії опубліковано понад 300 праць. Найвизначнішими з них стали такі: «Система народної освіти в зарубіжних країнах на сучасному етапі» (за заг.ред. Б.Ф. Мельниченка); «Методологія і методика педагогічного дослідження. Постановка мети і завдань дослідження» (О.П. Бережна та ін.); «Проблема диференціації освіти. Зарубіжна педагогічна хроніка», «Сучасні тенденції розвитку педагогічної теорії і практики за рубежом» (І.Г. Тараненко), «Нові технології навчання і виховання у сучасній зарубіжній школі» (за заг. ред. Б.Ф. Мельниченка), «Видатні педагоги світу. Зарубіжна педагогічна хроніка» (відп. за випуск І.Г. Тараненко, Б.Ф. Мельниченка).

Сучасний, *п'ятий період* розвитку порівняльно-педагогічних досліджень (90-ті роки ХХ – початок ХХІ ст.) ми визначаємо як *порівняльну педагогіку періоду глобалізації, регіоналізації та інтернаціоналізації світового освітнього простору*.

Провідними зарубіжними компаративістами, в роботах яких висвітлений вплив глобалізаційних процесів на розвиток освіти, є Н. Бірбуліс, М. Брей, Е. Велч, Д. Вілсон, Х. Ван Дейл, Б. Левін, А. Торрес, М. Карной, М. Петерс та деякі інші. Особливостями сучасного етапу розвитку порівняльно-педагогічних досліджень є, по-перше, якісні зміни рамок просторового поля дослідження. Якщо раніше здійснювалося порівняння окремих національних систем освіти, то тепер виникла необхідність включати таке порівняння у більш широкі контексти – регіональний та глобальний. Предметом аналізу став характер впливу процесів глобалізації та регіоналізації на розвиток освіти в різних країнах і геополітичних регіонах, суперечливість такого впливу.

Глобалізаційні процеси породили нові суб'єкти та вектори впливу на розвиток освітніх систем, що вимагає, за висловом видатного сучасного компаративіста М. Брея «нової геополітичної картографії, яка відображає напрями глобальних впливів, характер процесів запозичення, диференціації, домінування та підпорядкування в освітній політиці і практиці»[14].

На початку ХХІ століття виникло широке коло досліджень, в яких аналізується процес трансформації суспільної місії освіти, пов'язаний з пе-

реходом до нового етапу розвитку суспільства – інформаційного, суспільства знань та мережевого суспільства. Освіта перетворюється в таких умовах на продуктивну силу, від результатів діяльності якої залежить успішність функціонування не тільки окремої особи, але й суспільства в цілому. У такому контексті актуальними стали дослідження стратегій розвитку національної та наднаціональної освітньої політики, стандартизації змісту освіти і якості знань, міжнародних порівнянь ефективності та продуктивності діяльності освітніх систем, особливостей централізаційно-децентралізаційних змін в управлінні освітою, впливу ІКТ на формування нової місії, процес та результат освіти.

Важливим об'єктом порівняльно-педагогічних досліджень став розвиток інтернаціональної та транснаціональної освіти. Предметом інтересу численних дослідників є, зокрема, проблеми якості міжнародної освіти, економічних та моральних наслідків міжнародної торгівлі освітніми послугами, шляхів розширення міжнародної мобільності суб'єктів освітньої діяльності та навчальних програм, особливостей формування етнічної, культурної та релігійної ідентичності студентів в умовах зростаючої міжнародної мобільності тощо.

В умовах глобалізації суб'єктом розробки та здійснення освітньої політики все в більшій мірі стають наднаціональні організації – ЄС, ЮНЕСКО, МВФ, СОТ, СБ, ОЕСР та деякі інші. Кожна з цих організацій має детально розроблені інструменти впливу на освітню політику національних держав, що все в більшій мірі підпорядковується політичним та економічним інтересам наднаціональних структур. Інструментами такого впливу є:

1. Хартії та конституції міжнародних організацій. Ці документи визначають головні принципи, норми та процедури діяльності організацій. Їх підписання урядами національних держав означає прийняття на себе зобов'язань щодо їх додержання, тобто приєднання до певної системи цінностей, стандартів, ідеологій. Наприклад, у Конституції ЮНЕСКО, прийнятій у 1945 році, задекларовано, що розвиток культури й освіти людства є святим обов'язком, який повинні взяти на себе всі нації і виконувати його в дусі взаєморозуміння і взаємодопомоги. Конституцією ж зумовлено надання ЮНЕСКО мандату на визначення в освітній сфері норм, підписання конвенцій, збирання інформації та в цілому сприяння розвитку національних освітніх систем.

2. Статистичні та аналітичні матеріали освітнього характеру. Характер інформації, якої потребує, наприклад, ЮНЕСКО від національних держав – її членів, впливає на мобілізацію зусиль урядів цих держав у певних освітніх програмах. Зокрема, глобальна акція «Освіта для всіх», започаткована рядом міжнародних організацій у 1990 р., привернула увагу національ-

них урядів абсолютної більшості країн, світової педагогічної громадськості до проблем розвитку базової освіти, а акція ОЕСР «Неперервна освіта для всіх», започаткована у 1996 році, – до побудови систем безперервної освіти у розвинених країнах. Шляхом публікацій, експертних оцінок, конференцій міжнародні організації сприяють не тільки обміну ідеями, формуванню глобальної освітньої ідеології, розробці її фундаментальних принципів, норм, а й трансформації національних освітніх систем відповідно до міжнародних освітніх стандартів.

3. Визначення освітніх стандартів. Інструментами, що сприяють визначенню національних освітніх стандартів, є численні конвенції, резолюції, декларації та рекомендації, що приймаються міжнародними організаціями. Така практика є особливо важливою у регіональному вимірі, наприклад у країнах ЄС, які приступили до формування Європейського освітнього простору. Разом з тим підкреслимо, що не слід перебільшувати значення таких стандартів, оскільки жодна з країн не відмовилась від національних особливостей і традицій у побудові власної освітньої системи. На сучасному етапі, навіть у регіоні Європи, йдеться не про стандартизацію в основному значенні цього терміна, а про набуття національними освітніми системами якостей прозорості, зрозумілості для інших, порівнюваності. Важливий вплив на розвиток у глобальних масштабах перформативної (від англ. «performance» – продуктивність) освітньої політики мало запровадження освітніх індикаторів ОЕСР. Вони визначають широке коло показників, до яких відносять як вхідні параметри, процесуальні характеристики, так і вихідні параметри та наслідки діяльності освітніх систем, що вважаються значущими для економічного росту держави та забезпечення конкурентоспроможності її економіки. Протягом останніх років утворилась глобальна мережа індикаторів освіти, в рамках якої індикатори ОЕСР співвідносяться з індикаторами ЄС та ЮНЕСКО.

4. Технологічні та фінансові ресурси міжнародних організацій. Приєднання значної кількості держав до міжнародних організацій зумовлено, на думку дослідників, тим, що вони потребують фінансових кредитів та інвестицій. При їх наданні міжнародні організації висувають певні вимоги, за умови виконання яких надаються кредити. Країни, що потребують кредитів, мають узгоджувати свою політику з вимогами, ідеологією відповідної організації-донора. Найбільшим кредитором в освітній сфері є Світовий Банк. У структурі банку є Департамент освіти, що визначає його інвестиційну політику. Найважливішими чинниками, які в найближчі 25 років впливатимуть на розвиток освіти, за визначенням керівництва Банку, є ринкова економіка, глобалізація, значні технологічні інновації, еволюція державного та приватного секторів освіти.



Залежно від місії та ідеології тієї чи іншої міжнародної організації формуються стратегії її впливу на розвиток національних освітніх систем.

Ознакою розвитку порівняльно-педагогічної галузі у 80-90-х роках стала подальша інституалізація цієї сфери у різних країнах та регіонах світу: у 1987 році було створено товариство порівняльної педагогіки на Тайвані, у 1992 – в Ізраїлі, у 1993 – у Сінгапурі. Продовжує розвиватися і процес інтернаціоналізації національних товариств порівняльної педагогіки. Так, в європейському регіоні крім Європейського товариства з порівняльної педагогіки існує і ряд інших міжнародних об'єднань дослідників: Товариство з порівняльної педагогіки країн Середземномор'я та Товариство з порівняльної педагогіки країн Північної Європи тощо. У 1995 році було утворено Асоціацію азіатських товариств порівняльної педагогіки. На міжрегіональному просторі існує Товариство з порівняльної педагогіки франкомовних країн.

Сучасний етап розвитку порівняльно-педагогічних досліджень ознаменувався подальшою інтернаціоналізацією наукової громади, результатом чого стала підготовка представницькими міжнародними авторськими колективами цілої низки міжнародних навчальних посібників (*international handbooks*) з найбільш актуальних проблем розвитку сучасної освіти і педагогіки. За своїм змістом такі дослідження мають порівняльно-педагогічний характер, оскільки присвячені аналізу освітніх процесів і феноменів, що відбуваються у різних країнах та регіонах світу. Найбільш вагомими з цих робіт, на нашу думку, є: *International handbook of educational change* (1998, 2009), *International handbook of higher education* (2006), *International handbook of comparative education* (2009), *International handbook of research on teachers and teaching* (2009), *International handbook of leadership for learning* (2011), *International handbook of lifelong learning* (2010, 2012) та ін.

У 90-х роках завдяки радикальним політичним змінам виникають сприятливі умови для швидкого розвитку порівняльно-педагогічних досліджень, позбавлених будь-яких примусових ідеологічних нашарувань на пострадянському просторі.

Найбільш актуальними стали у цей час порівняльно-педагогічні розвідки, присвячені вивченню впливу глобалізаційних процесів на розвиток освіти у розвинених країнах, пошуку шляхів інтеграції освітніх систем пострадянських держав у європейський та світовий освітні простори. Цікавими у даному контексті є такі монографії, та навчальні посібники російських компаративістів цього періоду: Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова «Порівняльна педагогіка» (1996); Б.Л. Вульфсон «Стратегія розвитку освіти на порозі ХХІ століття» (1999), «Порівняльна педагогіка: історія і сучасні проблеми» (2003), «Освітній простір на межі століть» (2006), «Актуальні питання виховання в умовах глобалізації» (2009); К. Салімова «Педагогіка народів світу: Історія і

сучасність» (2001), «Захід. Схід. Діалоги про виховання» (2013); А.Н. Джуринський «Прогностичні моделі систем освіти у зарубіжних країнах» (1994); «Реформи освіти у сучасному світі: глобальні та регіональні тенденції» (1995); «Порівняльна педагогіка» (1998), «Полікультурне виховання в сучасному світі» (2002), «Розвиток освіти в сучасному світі» (2004), «Наукові і методичні проблеми історії педагогіки і порівняльної педагогіки» (2005); А.П. Ліферов «Глобальна освіта – шлях до інтеграції світового освітнього простору» (1997), «Транснаціональні корпорації у світовій освіті і наукових дослідженнях» (2003); Є.І. Бражнік «Інтеграційні процеси в сучасній європейській освіті» (2001); І.А. Тагунова Інтеграційні процеси в освіті в контексті розвитку Мережі: наднаціональна освіта (2013) тощо.

Найбільш визначними монографічними дослідженнями та навчальними посібниками в українській компаративістиці другої половини 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст. стали такі роботи: «Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: Спільність та розбіжності» (1997) Л.П. Пуховської; «Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині» (1998) Н.В. Абашкіної; «На власні очі: Проблеми морального виховання учнів у теорії і практиці вітчизняної та американської педагогіки» (1998) М.Ю. Красовицького; «Розвиток педагогічної освіти у США (1960 – 1998 рр.)» (1999) Т.С. Кошманової; «Педагогіка соціалізації: європейські абрисы Педагогіка соціалізації: європейські абрисы» (2000) Н.М. Лавриченко; «Морально-етичне виховання в історії американської школи» (2002) В.М. Жуковського; «Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу» (2003) Г.С. Єгорова, Н.М. Лавриченко та Б.Ф. Мельниченка; «Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.)» (2004) А.А. Сбруєвої; «Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи» за заг. ред. О.І. Локшиної (2004), «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики» за заг. ред. О.В. Овчарук (2004), «Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу» (2005) О.В. Матвієнко; «Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність» (2007) Г.Ю. Ніколаї; «Університетська освіта Франції: становлення і розвиток у ХІХ-ХХ століттях» (2007) А.П. Максименко; «Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти» (2006) за ред. О.І. Локшиної; «Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах» (2008) О.І. Огієнко; «Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу» (2010) О.І. Локшиної, та деякі інші.

У 1995 році з ініціативи академіка АПН України, докт. пед. наук, професора О.В. Сухомлинської відновив свою діяльність науково-методичний журнал «Шлях освіти», який розвиває традиції, що існували у цьому часописі в 20-ті роки ХХ століття, сприяючи входженню української системи освіти та

педагогічної науки у світовий освітній простір. Матеріали порівняльно-педагогічного характеру публікуються також в журналах «Педагогіка і психологія», «Рідна школа», «Директор школи. Україна», інших педагогічних та методичних журналах.

2009 рік увійшов в історію вітчизняної компаративістики започаткуванням першого спеціалізованого наукового часопису – «Порівняльно-педагогічні студії», що був заснований спільно Уманським педагогічним університетом імені П.Тичини та Інститутом педагогіки НАПН України (головний редактор д.п.н., проф. Н.М. Лавриченко). У 2011 році науковий простір порівняльно-педагогічних досліджень збагатився ще одним виданням – журналом «Порівняльна професійна педагогіка», що є спільним виданням Хмельницького національного університету та Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (головний редактор д.п.н., проф. Н.М. Бідюк).

У сучасних умовах в структурі НАПН України працюють два порівняльно-педагогічних структурних підрозділи: в Інституті педагогіки та в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих, які ведуть дослідження в рамках дослідницького поля відповідних наукових колективів.

Головними напрямками порівняльно-педагогічних досліджень стали:

- розвиток систем вищої освіти, тенденції їх реформування у європейських країнах у контексті Болонського процесу;
- проблеми підготовки вчителів у контексті тенденцій до стандартизації та інтернаціоналізації вимог до педагогічної професії;
- проблеми розвитку полікультурного суспільства, впливу глобалізації на розвиток освітніх процесів;
- реформи освіти і освітня політика у різних країнах та геополітичних регіонах;
- тенденції інноваційного розвитку освіти у контексті розвитку суспільства знань;
- проблеми змісту середньої освіти та моніторингу її якості на національному та наднаціональному рівнях;
- проблеми європейської інтеграції у сфері середньої та вищої освіти тощо.

Актуальним завданням подальшого успішного розвитку порівняльно-педагогічних досліджень в Україні є активізація міжнародних контактів, організаційне об'єднання фахівців галузі у національну асоціацію, яка б сприяла підвищенню якісного рівня досліджень та більш активному входженню у європейський та світовий науковий простір.

## Список використаних джерел

1. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 232 с.
2. Джури́нский А.Н. Развитие образования в современном мире / А.Н. Джури́нский – М. : Издательство открытого Российского университета, 1999. – 200 с.
3. Джури́нский А.Н. Сравнительная педагогика: Учебное пособие / А.Н. Джури́нский – М. : Изд. центр «Академия», 1998. –176 с.
4. Дічек Н.П. С.Ф. Русова і зарубіжна педагогіка / Н. Дічек // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 169 – 177.
5. Лордкипанидзе Д.О. Педагогическое учение К.Д. Ушинского / Д.О. Лордкипанидзе. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1954. – 367 с.
6. Микитась В. Давньоукраїнські студенти і професори / Василь Микитась. – К. : Абрис, 1994. – 288 с.
7. Осьмук Н.Г. Зарубіжний досвід на сторінках українських педагогічних журналів у перших десятиріччях ХХ століття / Н.Г. Осьмук // Педагогічні науки : зб. наук. пр. / ред. кол.: М. О. Лазарев (відп. ред.) [та ін.]. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. – С. 211–219.
8. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка. Навчальний посібник. / А.А. Сбруева. – Суми : СДПУ, 1999. – 300 с.
9. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. – 2-ге вид., стер. / А.А. Сбруева. – Суми : ВТД “Університетська книга”, 2005. – 320 с.
10. Сухомлинська О.В. Зарубіжний педагогічний досвід в Україні в 20-ті роки / О.В. Сухомлинська // Рідна школа. – 1992. – № 2. – С. 3-7.
11. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский. – Пед.соч.: В 6 т. – М. : Педагогика, 1988. – Т.1. – С. 194 – 256.
12. Altbach P.G., Kelly G.P. New Approaches to Comparative Education / P.G. Altbach, Kelly. – Chicago and London: The University of Chicago Press, 1986. – 342 p.
13. Altbach P.G. Trends in Comparative Education /P.G. Altbach // Comparative Education Review. – 1991. – Voll. 35, № 3. – P. 491 - 507.
14. Bray M. Comparative Education in the Era of Globalisation: evolution, missions and roles / M. Bray // Policy Futures in Education. – 2003. – Vol. 1. – № 2. – P. 209 – 224.
15. Brickman W.W. Prehistory of comparative education to the end of the eighteenth century / W.W. Brickman // Comparative education review. – 1966. – Vol.10, №. 1. – P. 30-47.
16. Common Interests, Uncommon Goals. Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members. (ed. by V. Masemann, M. Bray, M. Manzon). – Comparative Education Research Centre (CERC) and Springer. – 2007. – 384 p.
17. Cowen R. The National and International Impact of Comparative Education Infrastructures / R.Cowen // Comparative Education: Contemporary Issues and

- Trends (ed. by W.D. Halls). – Paris : UNESCO and London: Jessica Kingsley, 1990. – P. 321-352.
18. Cowen R. On history and on the creation of the comparative education / R. Cowen // *International Handbook of Comparative Education*. Ed. by R. Cowen and A. M. Kazarnias. – Springer, 2009. – P. 7-10.
  19. Discourse formation in comparative education (Komparatistische Bibliothek. Comparative Studies Series. Bibliotheque D'etudes Comparatives) / Ed. by J. Schriewer. – Peter Lang GmbH; 4<sup>th</sup> Revised edition, 2011. – 366 p.
  20. Hans N. *Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions* / N. Hans. – 3rd edition. London : Routledge and K. Paul, 1949. – 334 p.
  21. Kazarnias A.M. Forgotten men, forgotten themes: The historical-philosophical-cultural and liberal humanist motif in comparative education / A.M. Kazarnias // *International Handbook of Comparative Education*. Ed. by R. Cowen and A.M. Kazarnias. – Springer, 2009. – P. 37-58.
  22. Kazarnias A.M. Comparative education: Historical reflections / A.M. Kazarnias // *International Handbook of Comparative Education*. Ed. by R. Cowen and A.M. Kazarnias. – Springer, 2009. – P. 139-160.
  23. Manzon M., Bray M. Comparing the Comparers: Patterns, Themes and Interpretations / M. Manzon, M. Bray // *Common Interests, Uncommon Goals Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*. (ed. by V. Masemann, M. Bray, M. Manzon). – Comparative Education Research Centre (CERC) and Springer, 2007. – P. 338 – 363.
  24. Mattheou D. The scientific paradigm in comparative education / D. Mattheou // *International Handbook of Comparative Education*. Ed. by R. Cowen and A.M. Kazarnias. – Springer, 2009. – P.59-72.
  25. Mitter W. Comparative education in Europe / W. Mitter // *International Handbook of Comparative Education*. Ed. by R. Cowen and A. M. Kazarnias. – Springer, 2009. – P. 87-99.
  26. Noah H. J. *Doing comparative education: Three decades of collaboration*. – Hong Kong University, Comparative Education Research Centre, 1998 – 356 p.
  27. Robinsohn, S. B. *Comparative education: A basic approach*. (H. Robinsohn, Ed.) Jerusalem : Magnes Press, 1994. – 254 p.
  28. Rust V.D. Reflections on the development of comparative education / V.D. Rust, B. Johnstone, C. Allaf // *International Handbook of Comparative Education*. Ed. by R. Cowen and A. M. Kazarnias. – Springer, 2009. – P.121-138.
  29. Wilson D.N. Elements for a prosographic and institutional history of comparative education / D.N. Wilson. – The 9th World Congress of Comparative Education. The University of Sydney, 1996. 1-6 July. – 12 p.

*Олена Локшина*

**Професіоналізація порівняльної педагогіки в Україні:  
здобутки і виклики у вимірі  
педагогічної компаративістики у зарубіжжі**

Актуальність порівняльної педагогіки в Україні з огляду на запити національної освіти у віднаходженні перспективних траєкторій інтеграції в європейський освітній простір постійно зростає. Порівняльно-педагогічні розвідки позиціонуються як інструмент досягнення освітньою системою міжнародних стандартів якості. Посилення запиту інтенсифікує поступ порівняльної педагогіки в Україні в аспекті модернізації дослідницьких парадигм, кореляції з методологічними підходами, розробленими світовою спільнотою компаративістів, зокрема таких провідних зарубіжних учених, як К. Аллаф (Carine Allaf), Дж. Бірідей (George Z. F. Bereday), М. Брей (Mark Brey), Х. В. Даел (Henk van Dael), Б. Джонстоун (Brian Johnstone), Б. Едамсон (Bob Adamson), А. Казаміас (Andreas Kazamias), І. Кендел (I. L. Kandel), М. Мейсон (Mark Maison), В. Міттер (Wolfgang Mitter), Г. Ноа (Harold J. Noah), А. Новоа (Antonio Novoa), В. Раст (Val D. Rust), М. Седлер (Michael Sadler), С. Уолхутер (Charl Wolhuter), К. Шварц (Karl Schwartz), Ю. Шрівер (Jurgen Schriewer) та інших.

В Україні питання методології порівняльної педагогіки досліджується у працях Н. Авшенюк, А. Василюк, О. Заболотної, Г. Єгорова, К. Корсака, Н. Лавриченко, О. Матвієнко, О. Огієнко, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, І. Соколової, С. Цюри та інших компаративістів в аспектах мети, завдань, місця в системі педагогічних наук, історії становлення і розвитку. Метою цієї статті є аналіз здобутків та викликів, що постають перед національною порівняльною педагогікою в процесі її становлення як окремої галузі педагогічного знання на тлі розвитку педагогічної компаративістики у зарубіжжі.

Від часу виникнення у ХІХ ст. порівняльна педагогіка у зарубіжжі пройшла декілька етапів розвитку, характеристику яких представлено у періодизаціях провідних зарубіжних та вітчизняних компаративістів – Дж. Бірідей, Д. Вілсона, Г. Ноа та М. Екстайна, А. Сбруєвої, А. Новоа, С. Фрейзера та У. Брікмана, Дж. Шрівера та Б. Холмза. Учені наголошують, що порівняльна педагогіка пройшла рух від пласких запозичень до багатовимірного аналізу на основі системного, культурологічного, синергетичного, прогностичного підходів. Примітивні описи мандрівниками освітніх практик зарубіжжя до ХІХ ст. завдяки розробленим М. А. Ж. Паризьким у 1817 р. методологічним орієнтирам (сформулював мету, предмет, функції та методи порівняльно-педагогічних досліджень, визначив базову одиницю компаративного аналізу

– національну систему освіти) змінилися на збирання описової інформації (шляхом анкетно-статистичного методу), на підставі якої порівняння спрямовувалося на виявлення кращого досвіду однієї країни для копіювання іншою.

Далі, в епоху діяльності англійського вченого М. Седлера (Michael Sadler), який піддав критиці анкетно-статистичний метод М. А. Ж. Паризького за обмеженість, методологія порівняльної педагогіки набуває ознак, які у подальшому стали базовими. У праці «Наскільки багато практичної цінності ми можемо отримати від вивчення зарубіжних систем освіти?» (How far can we Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?, 1900) М. Седлер запропонував два ключові положення педагогічної компаративістики:

– освіта нерозривно пов'язана з суспільством (державною системою, економікою, сім'єю, церквою). Відповідно, чинники, які впливають на розвиток суспільства, визначають напрями розвитку освіти. Тому компаративний аналіз освітніх феноменів має проводитись на тлі соціальних факторів;

– практична користь від порівняльних досліджень систем освіти полягає у тому, що ми починаємо краще розуміти власну систему освіти [2, с. 13].

На важливості врахування соціального контексту наголошували і послідовники М. Седлера, представники гуманістичної/ідеалістичної парадигми порівняльно-педагогічних досліджень – А. Кендел (Isaac Kendel), Н. Ганс (Nicholas Hans), Р. Уліч (Robert Ulich), Ф. Шнайдер (Friedrich Schneider), У. Брікман (William Brickman), пік досліджень яких припадає на 30–50-ті рр. ХХ ст. Вони були переконані, що освіта не ізольована від суспільства та перебуває під впливом усіх трансформацій, які характеризують його розвиток. Вишукуючи «невловимі духовні та культурні сили, які формують освітню систему», вони визначали метою порівняльної педагогіки «детальний опис національних систем освіти у соціальному, політичному, економічному, культурному контекстах» [13, с. 14].

Деякі представники гуманістичної/ідеалістичної парадигми (Р. Уліч, У. Брікман), які отримали назву «історики, окрім того наполягали на обов'язковому дослідженні історії країни, система освіти якої є предметом розгляду, трактуючи роль порівняльної педагогіки як «пояснення», що автоматично відносило її до рангу історії освіти [13, с. 14].

Трансформація методологічних засад дуже добре проглядається і у підходах до побудови до побудови підручників з порівняльної педагогіки для університетських курсів. Перший підручник під назвою «Порівняльна педагогіка. Дослідження освітніх систем шести сучасних націй», виданий у 1918 р. за редакцією П. Сендіфорда (Peter Sandiford), фокусувався на структурних елементах освітніх систем декількох промислово розвинутих країн у форматі порівняння країни з країною. А у підручнику авторства А. Кендела «Порів-

няльна педагогіка», опублікованого у 1933 р., структурні елементи освітніх систем розглядалися вже з урахуванням широкого соціального контексту та політичних впливів [11, с. 13].

Втім, наприкінці 50-х, в результаті активних дискусій відбувається зміна гуманістичної парадигми на наукову – нова генерація компаративістів, серед яких Г. Ноа (Harold Noah), М. Екштайн (Max Eckstein), А. Казаміас (Andreas Kazamias) та ін., відзначали, що в умовах швидкого економічного розвитку, відкриттів в точних науках та демократизації країн Європи, Америки, інших континентів, історико-гуманістичний підхід до проведення порівняльно-педагогічних досліджень був:

– «надто макроскопічним у своїй перспективі, надто амбіційним у своїх цілях, надто якісним у своїх методах, та, передусім, не відповідав новим потребам тогочасних суспільств» [14, с. 60];

– «ненауковий та, відповідно, не міг встановити причинно-наслідкові зв'язки і забезпечити базу для покращення функціонування власної системи освіти» [13, с. 14].

У цих умовах науковий метод з його прогностичною функцією, точними дослідницькими технологіями, ретельною емпіричною перевіркою гіпотези, валідними показниками став розглядатися багатьма компаративістами як найефективніший. А його прихильними, не відмовляючись від амбітної мети порівняльної педагогіки «досліджувати та пояснювати особливості систем освіти», пропонували це робити, базуючись не як раніше на інтуїції компаративістів, а на науковій теорії, що визначається законами, кількісними даними та тестами. Так, Г. Ноа і М. Екштайн (1969) формулювали мету порівняльної педагогіки як «надання добре тестованих та уточнених узагальнень», розуміючи під «узагальненнями» «функціональні взаємозв'язки між залежними і незалежними змінними, представленими у пропорціях, які мають математичний формат» [14, с. 62].

Позиція відомого компаративіста того часу Дж. Бірідея (George Bereday) була своєрідним містком між «істориками-гуманістами» та «науковцями» – його алгоритм порівняльно-педагогічного дослідження поєднував історичну та наукову парадигми, передбачаючи на початку розуміння та пояснення специфічних освітніх феноменів, а потім – «аналіз, спрямований на виявлення загальних сил, що визначають сутність системи освіти». Це забезпечує за Дж. Бірідеєм «формулювання законів або типологій, які уможливають розуміння феноменів міжнародного масштабу та визначення комплексу взаємозв'язків між школами та людьми, для яких вона функціонує» [14, с. 62].

Такий підхід до дослідження отримав назву «індуктивний», оскільки Дж. Бірідей та інші прихильники індуктивної порівняльної методології, рухаючись від конкретного до загального, 1) описували освітні системи; 2) аналі-



зували вплив соціально-економічного контексту на розвиток освітніх систем; 3) порівнювали між собою дані, що характеризують кожну країну для виведення узагальнень.

Б. Холмз, критикуючи колег за відсутність теоретичного підґрунтя на початку дослідження, запропонував «гіпотетично-дедуктивний» підхід, який, на його думку, апіорі вбудовував порівняльний аналіз у наукову рамку, що забезпечувала можливість отримання вивіренних результатів.

Загалом, представники наукової парадигми, на відміну від гуманістів, були прагматистами – за Б. Холмзсом, вони «намагались формулювати альтернативні варіанти політики до ретельно проаналізованих проблем, відкидаючи менш прийнятні» з метою надання реальної допомоги розробникам освітньої політики [14, с. 64].

З середини 70-х ключовий вплив на еволюцію методологічних засад світової компаративістики почав здійснювати структурний функціоналізм. Порівняльна педагогіка у модернізаційному ракурсі часто позиціонувалась як інструмент не лише модернізації системи освіти, а й суспільства взагалі (А. Казаміас / Andreas Kazamias, К. Шварц / Karl Schwartz, 1977) [16, с. 132]. Що ж стосується методів дослідження, то вони, зазначає Г. Келлі, ставали ще більш «науковими», перетворюючи компаративістику на аналог статистики з її залежністю від кількісних даних [13, с. 15]. Дослідження порівняльної педагогіки в цей період фокусувались на «впливі освіти на економіку країни», «регулюванні школами соціального статусу», «продукування школами існуючих нерівностей в суспільстві» тощо.

Очевидно, що крен у соціологію дуже швидко став предметом жорсткої критики, передусім за фокусування порівняльної педагогіки лише на політичних, соціальних та економічних результатах освіти та нехтування когнітивними. У 80-х, у контексті діяльності Міжнародної асоціації з оцінювання навчальних досягнень (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA), вчені-компаративісти розпочали дослідження екзаменаційних систем, оцінних технологій, які, у свою чергу актуалізували такі напрями, як зміст освіти, підручники, підготовка вчителів.

З 90-х років порівняльна педагогіка збагачується ідеями теорії людського капіталу. Традиційне поле компаративного аналізу починає розширюватись за рахунок таких «ринкових» тем як «ефективність державної освіти», «приватні навчальні заклади», «фінансування освіти», «ефективність використання вкладених ресурсів», «освітній менеджмент».

У XXI столітті глобалізація формує новий вимір методології порівняльно-педагогічних студій, в якому модернізуються існуючі та народжуються нові методи світової компаративістики. Глобальні фактори провокують виникнення цілої низки феноменів, які потребують дослідження крім горизон-

тальних (міжнаціональних) характеристик вертикальних (наднаціональних) уніфікаторів з метою виявлення спільних тенденцій розвитку – «Глобалізація вимагає нової геополітичної картографії, яка формує нові потоки глобальних ефектів та приклади імітації, домінування і субординації в освітній політиці і практиці», – відзначає М. Брей (Mark Brey), розмірковуючи над завданнями порівняльної педагогіки у новому тисячолітті [9, с. 219].

Отже, методологія порівняльної педагогіки на сучасному етапі, активно розвиваючись під впливом глобалізаційних факторів, збагачується новими характеристиками, примножуючи старі. Так, сьогодні знову «золотим» правилом для кожного компаративіста став розгляд освітнього феномену в історико-соціально-економіко-культурному контексті; збережено правило, сформульоване «компаративістами-науковцями», щодо обов'язковості на основі виявлення спільностей/відмінностей виведення тенденцій/закономірностей/законів розвитку; посилено практичну зорієнтованість порівняльно-педагогічних розвідок через імператив надання рекомендацій розробникам освітньої політики для удосконалення національної освіти.

Розвиток епістемологічної платформи порівняльної педагогіки відбувається паралельно з організаційним (за Е. Епстайном) / інституційним (за М. Менсоном і М. Брейєм) / інфраструктурним (за Р. Коуеном) її становленням. Інфраструктурне становлення включає створення професійних асоціацій / товариств, наукових центрів, запровадження курсу «Порівняльна педагогіка» в університетах, започаткування спеціалізованих наукових журналів, видання енциклопедій та підручників. Усе це уможливило вести мову про професіоналізацію (за Е. Епстайном) порівняльної педагогіки, тобто її перетворення на окрему галузь педагогічної науки як цілісної системи порівняльно-педагогічних знань (з власним об'єктом, предметом, метою, завданнями, концептуальними засадами, комплексом методів), яка ґрунтується на розвиненій інфраструктурі [11, с. 7].

Інтенсивний розвиток епістемологічної та інфраструктурної складових порівняльної педагогіки у напрямі її професіоналізації відбувається і в Україні. До сильних сторін національної порівняльної педагогіки на сучасному етапі слід віднести:

– *функціонування дослідницьких центрів порівняльної педагогіки*. Це, передусім, академічні структури в рамках НАПН України – відділ порівняльної педагогіки Інституту педагогіки, відділ зарубіжної педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих, відділ компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання, відділ підтримки обдарованості і міжнародної співпраці Інституту обдарованої дитини, лабораторія зарубіжних систем професійної освіти і підготовки Інституту професійно-технічної освіти. Окрім

того, університетські осередки – лабораторія педагогічної компаративістики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, центр порівняльної професійної педагогіки Хмельницького національного університету, центр порівняльних педагогічних досліджень Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, центр при Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка. Зазначені центри є каталізаторами розвитку методологічних орієнтирів порівняльно-педагогічних досліджень, на їх базі, переважно, формується мережа з провідних експертів-компаративістів, які працюють над інтеграцією національної порівняльної педагогіки у світовий компаративістський простір з урахуванням світових тенденцій і національних особливостей;

– викладання курсу *«Порівняльна педагогіка»* для майбутніх педагогів в університетах країни. Курс *«Порівняльна педагогіка»* відноситься до категорії вибіркових навчальних дисциплін, які визначаються університетом, тому навчальна програма курсу розробляється відповідною кафедрою університету (найчастіше, кафедрою педагогіки). Зазначений підхід результується варіативністю навчальних програм. Спільними характеристиками усіх них є теми *«Порівняльна педагогіка як галузь педагогічної науки та навчальна дисципліна»* та *«Історія розвитку порівняльної педагогіки»*. До переважної більшості програм включено також теми, присвячені реформуванню дошкільної, шкільної, вищої освіти у зарубіжжі, характеристики освітніх систем провідних зарубіжних країн у порівнянні з Україною, соціалізації особистості в умовах глобалізації. Курс *«Порівняльна педагогіка»*, який (залежно від ВНЗ) викладається для підготовки спеціалістів/бакалаврів, закладає платформу для формування планетарного мислення майбутніх фахівців, усвідомлення водночас унікальності та єдності національної освіти зі світовим освітнім простором;

– видання підручників/посібників, авторами яких, зокрема, є А. Сбруєва (1999, 2004, 2014); І. Богданова, Н. Дідусь, З. Курлянд, М. Ломонова, О. Цоккур, Н. Шевченко, О. Яцій (2000); А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець (2002), О. Галус, Л. Шапошнікова (2006); О. Васюк (2008); М. Чепіль (2014) та ін.

– видання спеціалізованих журналів *«Порівняльно-педагогічні студії»* (<http://journals.uran.ua/index.php/2306-5532>) та *«Порівняльна професійна педагогіка»* (<http://khnu.km.ua/angl/j/default.htm>), які слугують презентаційною платформою напрацювань українських компаративістів, інструментом спілкування із зарубіжними колегами;

– проведення щорічних спеціалізованих заходів (зокрема, Всеукраїнського науково-практичного семінару *«Педагогічна компаративістика»* відділом порівняльної педагогіки на базі Інституту педагогіки НАПН України), на яких відбувається обмін ідеями, обговорення проблем, вироблення спільної

позицій, найголовніше – спілкування «face-to-face», яке є чи не найефективнішим засобом формування спільноти практиків-компаративістів;

Розглядаючи характер методологічних трансформацій української компаративістики, варто передусім підкреслити їх динамічність. За двадцять з невеликим років національна порівняльна педагогіка здолала шлях, який інші школи компаративістики проходили століття. Потрібно наголосити і на сутнісних змінах методологічних засад. Після тривалого періоду радянської доби, коли метою порівняльної педагогіки проголошувалась критика «буржуазної» педагогіки, а методологія базувалась на аналізі освітніх феноменів з метою протиставлення, за роки незалежності процес трансформацій стартував з розвідок лінійного характеру на початку 90-х рр. і вийшов на рівень багатовимірності.

Огляд досліджень вітчизняних компаративістів через призму кубічної рамки М. Брея та Р. М. Томаса (Mark Bray & Robert Murray Thomas, 1995) засвідчує тенденцію синхронізації вітчизняної компаративістики зі світовою. Предмет дослідження українських науковців наразі вже не обмежується системами освіти зарубіжних країн, а є широким спектром педагогічних феноменів – освітньої політики, релігійно-, культурно-, громадсько-педагогічних аспектів, моделей забезпечення якості освіти, освітніх реформ підготовки вчителів, ІКТ-освіти.

Досягненням має бути названа практика обов'язкового залучення елемента часового порівняння для підсилення формату географічного. Йдеться про включення до досліджень історії питання, простежування історичних витоків проблеми, що корелюється з ідеями всесвітньо відомих компаративістів, серед яких А. Світінг (Anthony Sweeting, 2001). Вчений зазначав, що намагання обмежити порівняльні дослідження винятково виміром географії / місця (location), робить їх пласкими, а часове порівняння додає аналізу глибини. На важливості діахронного підходу для співставлення педагогічних явищ у різних культурно-історичних циклах наголошує український компаративіст А. Сбруєва [6].

Аналіз підходів українських компаративістів до проведення наукових розвідок на основі моделі Дж. Бірідєя (1964) дає підстави вести мову про використання послідовного порівняння з тенденцією до поширення одночасного, хоча і в менших масштабах.

Очевидно, що розвиток не відбувається без викликів, серед яких виокремлюємо неврегульованість:

– системи методів проведення порівняльних досліджень, яка базується на використанні лише теоретичних, що пояснюється класифікуванням робіт з порівняльної педагогіки як теоретичних. Водночас, у зарубіжжі компаративісти у своїх розвідках використовують широкий спектр дослідницьких методів, включаючи емпіричні;

– формату порівняння з Україною: на сьогодні відкритим залишається питання алгоритму порівняння зарубіжної педагогічної реальності з національною. Чи таке порівняння має бути паралельним, чи логічнішим є формат запровадження окремого підрозділу для опису стану проблеми в Україні з виходом на рекомендації?

– оформлення результатів порівняльних досліджень – якими вони мають бути, щоб принести справжню користь національній освіті? Рекомендаціями, тенденціями, прогнозом для розробників освітньої політики, управлінців та освітян? Чи комбінацією усіх цих аспектів?

До проблем потрібно також віднести існуючу подекуди практику вибору теми дисертаційного дослідження, яка нерідко визначається, виходячи з наявності зарубіжних першоджерел, а не потреб національної освіти.

Ці та інші питання формують широкий простір для подальших наукових розвідок українських компаративістів.

Модернізація національної освіти, її входження в європейський та світовий освітній простори формує запит на порівняльні дослідження, що актуалізує порівняльну педагогіку в Україні, інтенсифікує динамічний розвиток її методологічних та інфраструктурних засад. Сприятливим для розвитку є відкритість світу в умовах глобалізації та поширення інформаційно-комунікаційних технологій, що уможливує кореляцію методологічних постулатів національної порівняльної педагогіки з орієнтирами, розробленими компаративістами зарубіжжя, входження вітчизняних науковців у світову спільноту практиків-компаративістів.

Розвиток, окрім здобутків, супроводжується викликами як методологічного, так і організаційного характеру. Питання, які залишаються відкритими для спільноти українських компаративістів, охоплюють передусім добір методів для проведення порівняльно-педагогічних розвідок, їх результативність, відповідність запитам національної освіти в аспекті виокремлення спільних з освітніми системами у зарубіжжі тенденцій розвитку, закономірностей, прогнозу для розробників освітньої політики в Україні.

### *Список використаних джерел*

1. Бражник Е. И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований [Электронный ресурс] / Евгения Ивановна Бражник // Письма в Emissia.offline : эл. науч.-пед. журнал. – 2005. – Январь-июнь. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>.
2. Василюк А. Нариси з порівняльної педагогіки / А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець. – Ніжин : Ред.- видав. відділ НДПУ, 2002. – 119 с.
3. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень / Наталія Лавриченко // Шлях освіти. – 2006. – № 2. – С. 17–23.

4. Локшина О. Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми / Олена Локшина // Порівняльно-пед. студії. – 2010. – № 3/4. – С. 6–15.
5. Локшина О. Тенденція як наукова категорія порівняльної педагогіки / Олена Локшина // Порівняльно-пед. студії. – 2011. – № 2. – С. 5–14.
6. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / А. А. Сбруєва. – Суми : СДПУ, 1999. – 300 с.
7. Цюра С. Особливості методології порівняльних досліджень / Світлана Цюра // Порівняльно-педагогічні студії. – 2013. – № 2–3. – С. 7–13.
8. Bereday G. Z. F. Comparative Method in Education / George Z. F. Bereday. – N. Y. : Holt, Rinehart and Winston, 1964. – 302 p.
9. Bray M. Comparative Education in the Era of Globalisation: Evolution, Missions and Roles / Mark Bray // Policy Futures in Education. – 2003. – Vol. 1, No. 2. – P. 209–224.
10. Comparative Education Research: Approaches and Methods. Ed. by Mark Bray, Bob Adamson and Mark Mason. – Hong Kong : Comparative Education Research Centre (CERC), Springer, 2007. – 444 p.
11. Epstein Erwin H. Crucial Benchmarks in the Professionalization of Comparative Education / Comparative Education at Universities World Wide. Third Expanded Edition. Charl Wolhunter, Nikolay Popov, Bruno Leutwyler, Klara Skubic Ermenc (Eds). With an introductory chapter by Erwin H. Epstein. – Sofia, Bulgaria : Bulgarian Comparative Education Society & Ljubljana University Press, 2012. – 416 p.
12. Kelly G. P. Debates and Trends in Comparative Education / Gail P. Kelly // Emergent Issues in Education. Comparative Perspectives. Robert F. Arnove (Editor). – Albany : State University of New York Press, 1992. – P. 13–22.
13. Mattheou D. The Changing Educational Context and the Quest for a New Paradigm in Comparative Education / Dimitris Mattheou // International Handbook of Comparative Education. Part One. Editors Robert Cowen and Andreas M. Kazamias. – London – New York : Springer Dordrecht Heidelberg, 2009. – P. 59–68.
14. Noah H. J. Toward A Science of Comparative Education / Harold J. Noah and Max A. Eckstein. – New York : Macmillan, 1969. – 209 p.
15. Rust V. D. Reflections on the Development of Comparative Education / Val D. Rust, Brian Johnstone, Carine Allaf // International Handbook of Comparative Education. Part One. Editors Robert Cowen and Andreas M. Kazamias. – London – New York : Springer Dordrecht Heidelberg, 2009. – P. 121–135.

*Друкується за: Локшина О. Професіоналізація порівняльної педагогіки в Україні: здобутки і виклики у вимірі педагогічної компаративістики у зарубіжжі / Олена Локшина // Порівн.-пед. студії. – 2013. – № 6 (20). – С. 5–12.*

## Розділ II.

# ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА ЯК ГАЛУЗЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

*Михайло Красовицький*

### Концепція порівняльної педагогіки в умовах реформування освіти в Україні

Вивчення світового педагогічного досвіду, порівняльний аналіз педагогічних систем і теорій різних країн є одним із важливих шляхів удосконалення теорії і практики навчально-виховного процесу. Це сприяє глибшому теоретичному та практичному осмисленню державної стратегії у сфері освіти, розвитку національної школи, її інтеграції у світовий педагогічний процес.

Порівняльно-педагогічні дослідження на сучасному етапі розвитку української національної школи та педагогіки дадуть можливість виявити, що є національними особливостями освіти, а що – загальним надбанням усього цивілізованого світу та необхідною основою будь-якої національної школи. Важливість порівняльно-педагогічних досліджень зумовлена також значним місцем, яке вони посіли в зарубіжній педагогічній науці.

Потреба в розвитку порівняльної педагогіки в сучасних умовах однаковою мірою зумовлена двома протилежними тенденціями в сучасній освіті. Є великі відмінності між країнами в структурі та організації освіти, її теоретичних засадах, термінології, підходах до управління. У багатьох країнах посилюється тенденція до національного відродження, до осмислення своєї історії і культури світу і на цій базі створити власну систему освіти.

Але незважаючи на таку тенденцію, на різноманітність підходів, спостерігається процес зближення багатьох характеристик освіти різних країн, особливо щодо глобальних проблем. Це сприяє виникненню світової системи освіти завдяки зростанню чинників загального характеру, які впливають на національні характеристики освіти. Відбувається конвергенція різних країн у поглядах на роль освіти у національному розвитку, і, незважаючи на серйозні відмінності у виборі шляхів модернізації організаційних форм навчання, особливо на вищому освітньому рівні, помічається схожість.

Виважене наукове врахування цих протилежних, але об'єктивних тенденцій знімає заперечення про те, що система освіти та виховання кожної держави – це частина її національного надбання, породження традицій, спадщини

предків та способів самовираження нації. Тому потрібно не наближати власну систему до інших систем, а навпаки забезпечити її незалежність, вберегти від спотворень іноземного походження.

Перш ніж розглядати принципові концептуальні положення, необхідно визначитися з деякими помилковими судженнями щодо порівняльної педагогіки як науки. Насамперед, слід підкреслити, що дослідження й опис зарубіжних педагогічних систем і теорій без зіставлення і порівняльного аналізу з іншими системами не можуть бути віднесені до порівняльної педагогіки. Вони мають велике значення для її базових підходів, вихідних позицій, пошуку оптимальних напрямів досліджень, але належать до іншої галузі – «зарубіжної педагогіки». «Дотепер побутує думка, що «порівняльна педагогіка» і «зарубіжна педагогіка», – пишуть З. А. Малькова і Б. Л. Вульфсон, – це різні назви однієї галузі знання і тому вони можуть використовуватися як синоніми. Така позиція потребує корекції. «Зарубіжна педагогіка» має переважно описовий характер, її головна мета – збирання й систематизація фактів і явищ, які характеризують стан освіти за кордоном. Безумовно це важлива база й необхідна умова плідного вивчення світового педагогічного досвіду» [3, с. 35]. Як справедливо відзначив швейцарський компаративіст Созер-Хелл ще на початку ХХ ст., порівняльний аналіз зарубіжних систем не зводиться просто до вивчення та описання певної системи або систем, подібно до того, як знання багатьох іноземних мов ще не є порівняльною лінгвістикою [51].

Отже, *порівняльна педагогіка є наукою, повноцінною галуззю загальної теорії педагогіки, зміст якої полягає у виявленні, аналізі, оцінюванні подібних і відмінних ознак педагогічних систем різних країн та їх структурних елементів у взаємозв'язку з політичними, соціальними, економічними і культурними контекстами*. Компаративістика – глибоко інтелектуальна наука, відокремлена від філософії, соціології, політології, яка спроможна забезпечувати загальне накопичення й осмислення педагогічного досвіду людства, сприяти удосконаленню на цій базі національних систем освіти, розкривати різноманітні напрями глобальної освітньо-педагогічної перспективи.

Звідси випливають *провідні цілі, функції і завдання порівняльної педагогіки*.

Функції, цілі та завдання порівняльної педагогіки настільки збігаються і дублюють одне одного, що доцільно виокремити їх у такі своєрідні інтегровані блоки, які в комплексі відображають предмет цієї науки.

1. Порівняльна педагогіка *забезпечує усі рівні вітчизняної освітньої системи інформацією* про політику інших країн у цій галузі, досвід функціонування зарубіжних освітніх систем, їхні теоретичні засади, форми й методи навчання і виховання для використання позитивного досвіду в управлінні освітою та в діяльності вчителів, керівників шкіл, методистів, управлінців.



2. *Вироблення об'єктивної оцінки зарубіжних педагогічних систем* (теорій, концепцій, досвіду), виокремлення їхніх позитивних і негативних елементів. Ідеться не лише про описання та порівняння національних систем освіти, а й аналіз їх у світлі педагогічних традицій певних країн. Успіх або невдача нововведень у галузі освіти значною мірою залежить від національної специфіки країн, в яких вони здійснюються. Тому дуже часто висловлюються перестороги про *небезпеку некритичного запозичення зарубіжного досвіду*. Отже, мета порівняльно-педагогічних досліджень – шляхом ретельного аналізу визначити, що є закономірним для будь-якої країни і працюватиме на будь-якому національному ґрунті, а що властиве тільки конкретному етносу. І лише після такого комплексного аналізу робиться висновок, що є загальним для всіх і діятиме за наявних умов, а що є, наприклад, суто американським або японським надбанням і для впровадження таких структур або форм у вітчизняній освіті немає передумов.

3. *Критичне оцінювання вітчизняної освітньої системи* (теоретичних засад, структури, змісту, педагогічних технологій, окремого досвіду) порівняно із зарубіжними аналогами.

4. *Розроблення пропозицій для Міністерства освіти і науки України та НАПН України щодо реформування вітчизняної системи освіти* з урахуванням досвіду інших країн, особливо з актуальних проблем, що стоять перед освітянами власної країни. У науково-прикладному плані порівняльно-педагогічні дослідження необхідні під час проведення широких освітніх реформ. Так, за останні двадцять років у багатьох країнах реалізовано реформи освіти (наприклад, у США, Японії, Великій Британії, Іспанії, Португалії тощо). Причому те, що в певній країні довело доцільність, повторювалось і в інших країнах із деякими модифікаціями, в яких враховувалися специфічні умови цих країн та помилки, котрих припустилися сусіди в процесі реформи.

5. *Постановка й обґрунтування нових важливих проблем* удосконалення вітчизняної освіти, висунення нових педагогічних ідей і гіпотез, що є наслідком порівняльного аналізу. І не тільки формулювання ідей і проблем, а й розкриття оптимальних шляхів їх розв'язання, реалізації ідей на ґрунті порівняльного аналізу та позитивного досвіду інших країн. Цим порівняльна педагогіка може відкривати нові напрями й шляхи майбутніх досліджень.

6. *Прогнозування напрямів розвитку вітчизняної освіти*, можливих наслідків тих чи інших реформ, новацій, управлінських рішень на базі обґрунтованого узагальнення досвіду різних країн, світових тенденцій у практиці й теорії освіти. Прогнозування, пов'язане із застереженням проти некритичного сприймання зарубіжного досвіду, проти поспішних перебудов, проти введення форм педагогічної діяльності, які не виправдали себе в світовій практиці або не відповідають історичним, національним традиціям країни.

7. Створення умов для зближення педагогічної практики і теорії різних систем освіти та виховання, накопичення інформації для плідного міжнародного діалогу; сприяння розумінню особливостей, логіки та сутності зарубіжних педагогічних концепцій. На цій підставі виникає можливість модернізації педагогічної термінології, яка б дала змогу науковцям, педагогам-практикам, які говорять сьогодні різними мовами, користуються різними термінами, зрозуміти одне одного. Необхідна цілеспрямована робота з метою уніфікації та впорядкування термінів педагогічної документації різних країн, щоб здійснювати порівняння на вищому методологічному рівні.

8. Важливим завданням і цілком реальною функцією порівняльної педагогіки є *розвиток міжнародного взаєморозуміння педагогів*. Цей аспект набуває особливої актуальності в нашу епоху, коли розширюються міжнародні контакти. На порівняльній основі будується діяльність міжнародних наукових організацій у галузі педагогіки, незалежно від того, чи вживається у їх назві термін «порівняльна педагогіка». Численні конгреси, семінари, конференції, симпозіуми, що проводяться цими організаціями, стають важливим фактором розвитку педагогічної науки.

9. Порівняльна педагогічна наука не може обмежуватися констатацією функціональних схожостей та відмінностей педагогічних явищ, що належать до різних педагогічних систем. *Перед нею постають також завдання пояснити причини, які зумовлюють ці подібні та відмінні риси*, тобто проаналізувати ті соціальні умови, за яких вони виникають. Досліджується роль, яку в розвитку освіти відіграють економічні, соціальні та культурні умови, політичні й організаційні форми, етнічні структури, географічні, кліматичні, екологічні фактори, а також філософські та релігійні переконання. На всі ці аспекти освіта також тією чи іншою мірою впливає. Коли ж ідеться про роль освіти та виховання в загальному процесі історичного розвитку, а одержаний матеріал взятий з історії народів, тоді можна говорити й про порівняльну історію педагогіки.

«Саме знання себе, що народжується з усвідомлення інших, є найкращим уроком, який може дати компаративістика, – пише Д Бірідей. Здатність бачити школи інших країн не тільки такими, якими вони постають у власному національному контексті, а й відносно інших систем, – важлива мета компаративістики. Вона дає знання, відкриваючи дослідникам справжнє обличчя іншого народу і показуючи їм власні обличчя, відбиті в очах іноземців... Саме розуміння важливості порівняння дає змогу компаративістам слугувати двом практичним цілям: по-перше, знайти в досягненнях і помилках інших шкільних систем, а не власній, уроки для своїх шкіл (або попередити розробників політики, що такі уроки можна з легкістю пошукати там, де неможливе валідне порівняння); і, по-друге, оцінки освітні питання з глобальної, а не етноцентричної перспективи, або, іншими словами, завжди усвідомлювати позицію інших націй» [27, с. 6–7].

*Важливе значення для успішного розвитку порівняльної педагогіки має розроблення її методологічних засад. Проте вже сьогодні певні положення, що ґрунтуються на компаративістській практиці, можна сформулювати.*

*1. Порівняння є важливим елементом розвинутого людського мислення. За допомогою складного комплексу розумових операцій, у яких не останню роль відіграє порівняння, людина пізнає світ, спираючись на власну практику і досвід, набутий попередніми поколіннями. Порівняння дає можливість знаходити оптимальні рішення тих чи інших проблем, значно полегшувати процес їх пошуку, враховуючи досвід і помилки інших. Отже, гносеологічним і психологічним фундаментом компаративістики є саме порівняння.*

*2. Науковою базою компаративістики є теорія педагогіки, психологічні закономірності навчання й виховання, теорія педагогічного менеджменту, філософія і соціологія освіти. Проте порівняння освітніх систем та їх окремих елементів часто розглядається з позицій рівня знань і досвіду, досягнутого в тій країні та національній системі освіти, для якої працює певний дослідник або науковий колектив. Таке бачення інших педагогічних систем хоч і є певною мірою корисним, все ж не дає підстав для об'єктивних висновків на взірць «краще – гірше», тому що проблема розглядається в контексті національно обмежених поглядів і знань. Як зазначено в журналі «Garvard Educational Review», відчувається неспокій з приводу деяких ґрунтовних передумов порівняльної педагогіки, особливо у зв'язку з проблемою одиниць виміру, які панують в різних літературних джерелах, ми помітили, що їх розуміння в різних країнах і світових регіонах має тенденцію до невиваженості й незавершеності.*

*3. Важливим методологічним інструментом порівняльної педагогіки є системно-структурний підхід до вивчення як цілісної системи, так і окремих її елементів, певних педагогічних явищ, фактів, проблем. Важливою особливістю системного підходу є врахування всіх чинників, що впливають на освіту в тій чи іншій країні. Як слушно зауважує Йозеф Фішер, дослідження освіти як відокремленого інституту, або освіти для освіти, не задовольняють сучасних вимог. Зв'язок освіти з іншими соціальними інститутами є настільки складним, що розгляд будь-якого аспекту освіти потребує врахування багатьох силових ліній цього взаємозв'язку. Сім'я, громадські організації, професійні групи, політичні партії, урядові структури по-особливому співвідносяться з освітніми системами. Потрібно досягти такої інтеграції соціологічних і педагогічних наук, за якої відбувалося б зворотне сприяння покращанню методології крос-культурних та порівняльних досліджень – від соціології до педагогіки і навпаки. Адже дані, одержані на макрорівні (наприклад, педагогічних систем), систематизовані й перевірені, є водночас матеріалом для соціальних досліджень на макрорівні.*

*4. Порівняльне дослідження має багатоступеневий характер, що відповідає вищій логіці мислення. Методологічне забезпечення коректності й на-*

дійності порівняльного дослідження вимагає суворого дотримання певного алгоритму дослідницької дії, який складається з чотирьох елементів (кроків):

- опис, систематичне збирання педагогічної інформації в кожній країні;
- інтерпретація, аналіз із погляду соціальних наук;
- зіставлення, одночасний огляд декількох систем для визначення того, як їх порівнювати і, врешті-решт;
- порівняння, спочатку обраних проблем, а потім загальної відповідності освіти у декількох країнах.

5. *Важливою методологічною проблемою є оцінка ефективності тієї чи іншої освітньої системи.* Цілком природно, що створення уніфікованих одиниць виміру педагогічних систем, об'єктів, явищ є тривалим і складним процесом. Але вже сьогодні теорія й досвід компаративістики дають можливість визначити головні глобальні критерії ефективності освітньої системи, які дають можливість урахувати і національні особливості країни, і світові стандарти. Адже головний інтерес порівняння – ефективність діючої системи освіти в тих чи інших країнах.

*Важливим елементом порівняльного дослідження є вибір об'єкта,* оскільки вже на цій стадії можна припуститися серйозних помилок. Як свідчить компаративістська практика і аналіз потреб розвитку освіти на сучасному етапі, об'єкти порівняння можна поділити на дві великих групи (табл. II.1):

Таблиця II.1

### Групи об'єктів для порівняння

| Системи освіти, їх структура, окремі елементи; особливості системи   | Актуальні проблеми освіти, окремі педагогічні явища, факти  |
|--|---|
| Вивчаються та зіставляються цілісні системи освіти бо їх окремі елементи, особливості, теоретико-практична картина систем, їх порівняльні оцінки | Вивчаються та порівнюються окремі актуальні проблеми, особливості їх вирішення; педагогічні явища і факти – спільні й протилежні для різних країн |

Слід насамперед звернути увагу на деякі важливі вимоги до компаративного дослідження, без дотримання яких не можна досягти істотних успіхів. Особливе значення мають такі вимоги.

1) Той, хто береться за глибоке порівняльне дослідження, повинен добре орієнтуватися у суспільних науках, *мати уявлення про особливості культурно-історичного розвитку й добре знати педагогіку та системи освіти* якнайбільшої кількості зарубіжних країн. Базою вивчення освітньої системи кожної країни є знання результатів соціологічних досліджень, панівних філософських і релігійних поглядів, освітньої політики, що допоможе глибоко з'ясувати соціальні фактори, які істотно впливають на розвиток і спрямованість системи освіти.

2) *Відбір об'єктів компаративістського дослідження залежить від мети дослідження.* Якщо мета полягає в оцінці освіти у певному світовому регіоні, – пише Б.Л. Вульфсон, – дослідник здійснює вибір країн за ознаками, що забезпечують урахування їх сторичної, економічної, політичної, культурно-етнічної різноманітності (наприклад, високорозвинута й слаборозвинута країна; велика за територією і численна за населенням і мала країна; багатонаціональна, полірелігійна й однонаціональна та монорелігійна країна тощо). Вивчаючи той чи інший аспект шкільної освіти на національному рівні, дослідник здійснює вибірку шкіл за такими ознаками, як належність (державні, приватні), кількість учнів (великі і малі школи), місцезнаходження (села, міста-мегаполіси, середні міста тощо) та ін.

3) *Виявлення порівнянності педагогічних явищ та систем.* Ідеться про те, що одна і та сама педагогічна мета може досягатися через застосування комбінацій різних педагогічних засобів. Педагогічні функції можуть реалізуватися за допомогою різних засобів, форм та методів. Отже, відсутність у системі освіти, до якої звертається компаративіст, певних установ, структур, методів навчання і т. ін., які він чекає побачити, зовсім не означає прогалини в освіті. Насправді аналізована проблема у цій системі освіти розв'язується засобами, які відрізняються від тих, що застосовуються у національній системі освіти дослідника.

4) *Порівняльні процедури мають забезпечувати валідність даних через їх перевірку у різних культурах і за різних умов.* Важливо концентрувати увагу на фактах, явищах, особливостях, які справді відбуваються, а не взяті з сумнівних джерел. На вчених-компаративістах лежить велика відповідальність: вони повинні бути впевнені в соціальній, психологічній і педагогічній безпеці своїх рекомендацій.

Тобто потрібно накопичити таку базу даних, які б доказово відображали подібність або несхожість освітніх систем, підходів, теоретичних концепцій.

5) Під час вивчення зарубіжної системи освіти *важливим є знання іноземної мови, особливо специфіки педагогічної термінології.* У педагогічних словниках зарубіжних країн є велика кількість термінів, які практично неможливо перекласти, а часто вони й не мають аналогів серед педагогічних явищ або категорій певної країни. Дж. Бірідей як досвідчений компаративіст підкреслює, що знання мови території, котра вивчається, й проживання на цій території є вирішальною умовою успіху компаративного дослідження. Він писав, що неспроможність виконати ці передумови стає перепоною для правильного розуміння природи освітньої системи, яка вивчається, з такою самою ефективністю, як і сліпота. Тільки у виняткових випадках праці людей, які не дотримувалися цих передумов, є достовірними. Знання мови країни прискорює подорож, а подорож допомагає у вивченні мови. Під час відвідування зарубіжних країн і шкіл може бути багато виправдань щодо незначної підготовки у їхній мові або взагалі без неї, але немає виправдань, якщо хто-небудь, зацікавлений у компаративістиці, повертається з країни, котру

вивчав, не володіючи елементарними знаннями мови, з якою щойно зустрівся. Якщо подорож неможлива, дослідники повинні докласти зусиль, спрямованих на підтримання тісних особистих зв'язків. Інтерв'ювання іноземних педагогів, котрі приїждять, слухання радіопрограм країни, що вивчається, перегляд численних фотографій, читання щоденної преси, ознайомлення з місцевою кінопродукцією мають на меті поглиблене сприйняття й «злиття» з культурою, що вивчається.

Мова і подорож також допомагають постійно перевіряти свої упередження і забобони, які часто не усвідомлюються. Суб'єктивність – лихо всіх суспільних дисциплін.

б) Важливою вимогою до компаративного дослідження є *розроблення ключових параметрів порівняння* відповідно до мети вивчення. Безсистемне збирання та опис фактів, про які дізнався дослідник або спостерігав без мети й чіткого визначення є не наукою, а белетристикою, спогадами і т. ін. Це особливо підкреслює Дж. Бірідей у праці «Порівняльний метод в освіті» (1964). Для порівняння підходів української й американської школи до морального виховання учнів один із авторів цього документа визначив такі ключові параметри: функції школи в моральному вихованні учнів; напрями педагогічних досліджень; домінуючі моральні цінності, до яких залучаються учні; методи виховання; критерії вихованості учнів тощо. Отже визначення ключових параметрів порівняння дає можливість одержати чіткі відповіді на ті питання, які цікавлять дослідників або керівників вітчизняної освіти.

Додержання сформульованих вище вимог разом з використанням надійної технології і методики дослідження забезпечують компаративістський характер дослідження.

*Методика компаративістського дослідження* – це складний процес: від простого описання одного або кількох об'єктів до якісно-кількісного порівняння, яке охоплює зіставлення, інтерпретацію, аналіз, висновки. Зважаючи на це, можна виокремити три фази порівняльного дослідження, які безперечно взаємопов'язані, але кожна з них має свої завдання і специфіку. Йдеться про фази: *інформаційно-описову*; *кількісно-якісне безоціночне зіставлення*; *порівняльно-аналітичну*.

Вирізняючи такі фази, ми враховували підходи різних дослідників, але зробили свої корективи, головним чином, для того, щоб внести більшу чіткість у це питання і показати шляхи вдосконалення методики компаративістських досліджень.

**А. Фаза збирання інформації й описання** стосується кожної досліджуваної країни (території, регіону і т. ін.) зокрема. Це може бути інформація про функціонування освітньої системи або кількох систем, їх окремих елементів або педагогічних проблем, про еволюційні процеси тощо. Головне завдання цієї фази – збір необхідних даних, фактів, їх класифікація й створення своєрідної фотографії об'єкта його головних особливостей за ключовими однако-

вими, тобто порівнюваними для всіх об'єктів параметри. Цілком зрозуміло, що й описання фактів повинно мати до певної міри узагальнений характер, відсіваються другорядні деталі, а самі факти ретельно перевіряються і критично аналізуються в аспекті їх типовості.

Щодо кількості фактів, необхідних для опису освітньої системи або певного явища, заслуговує на увагу думка З.О. Малькової та Б.Л. Вульфсона: «Надмірне захоплення фактологією йде на шкоду теоретичному осмисленню проблем, що розглядаються. З другого боку, таке осмислення буде плідним тільки, якщо воно ґрунтується на глибокому вивченні конкретних фактів і явищ... Не можна встановити єдину для всіх досліджень пропорцію між відтворенням фактів та їх аналізом. Певно, у роботах, які присвячені зарубіжній проблематиці, частка фактичного матеріалу часто може бути більшою, ніж у роботах про вітчизняну систему освіти, яку ми знаємо, природно, краще» [3, с. 44].

Тому, на нашу думку, необхідно звернути увагу на глобальне або цілісне сприйняття педагогічної системи, до якої звертається компаративіст. Тільки за наявності такого глобального сприйняття – бачення цієї системи в цілому – можливий її подальший диференційований порівняльний аналіз. Вимога глобального сприйняття може здатися надмірною, оскільки порівняльні дослідження предметом мають переважно не всю систему освіти, а певне педагогічне явище або проблему. Проте порівняння окремих явищ без всебічного вивчення всієї системи її конкретно-історичної генези і соціально-економічних умов, в яких вона діє буде недосконалим.

Відмінність порівняльно-педагогічного дослідження від просто вивчення однієї або декількох зарубіжних педагогічних систем полягає в тому, що перше синтезує системи, котрі вивчаються, для виявлення того загального, що в них є. Проте, як зазначалося, об'єктивне та всебічне вивчення зарубіжної системи або систем має передувати порівнянню у власному розумінні слова. Цю очевидну істину іноді забувають, і тоді ми стаємо свідками помилок і поспішних приблизних висновків, зроблених на ґрунті випадкових фактів, явищ, які не відображають тенденцій або провідних особливостей системи.

Щодо інформативної, описової фази порівняльного дослідження у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі визначається, що в основі цієї фази лежить індуктивний метод. Рекомендуються з певними специфічними порадами відомі методи педагогічних і соціально-педагогічних досліджень. Саме тому можна вважати методіку цієї фази більш розробленою. Нагадаємо, що деякі методи рекомендуються частіше, але оскільки вони відомі, ми обмежимося лише короткими зауваженнями.

*Вивчення науково-педагогічної та соціологічної літератури з питань освіти в певній країні.* Маються на увазі науковий аналіз та наслідки досліджень у галузі освіти, дискусійні матеріали, узагальнення педагогічного досвіду тощо.

Книги, монографії, збірники наукових праць, брошури та інші видання охоплюють масштабні аспекти освіти, концентруються на найважливіших проблемах, надають інформацію про теоретичні засади системи освіти, зміст, технологію та організацію навчально-виховного процесу. Публікації міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ООН, ЮНІСЕФ) дають всебічну картину про стан і проблеми розвитку освіти в багатьох країнах.

Значний матеріал для компаративіста містять матеріали міжнародних конференцій і семінарів, у яких публікуються виступи представників багатьох країн світу, що дає можливість одержати певну уявлення про національні проблеми освіти та підходи до їх розв'язання, побачити те спільне, що є характерним для всіх країн, простежувати глобальні освітньо-педагогічні тенденції.

Науково-педагогічні, психологічні, соціологічні журнали містять оперативну інформацію про теоретичні й прикладні дослідження в різних сферах освіти. Наприклад, вільні від цензури та державного контролю статті й виступи американських вчених-педагогів дають більш правдиву картину проблем освіти США, ніж офіційні документи. Слід не забувати про такі джерела інформації, як міжнародні журнали «Перспектива» («Prospects»), «Міжнародний огляд освіти» («International Review of Education»), «Конвергенція» («Convergence») тощо.

Педагогічні журнали і газети, які адресовані головним чином практичним працівникам освіти і видаються не тільки офіційними установами, а й громадськими об'єднаннями, приватними установами, надають компаративісту значний матеріал про життя шкіл, їхні проблеми, нововведення, досвід. Проте щодо використання педагогічної літератури досить слушним є попередження Дж. Бірідєя: «Саме тут дослідники повинні бути насторожі щодо хибної інформації, що виходять з-під пера погано підготовлених людей. Для рівноваги досліднику треба вивчати роботи як жителів країни, що вивчається, так і закордонних спостерігачів. Він буде прагнути підтримувати правильні співвідношення між описовими, аналітичними й закличними матеріалами. Він зможе оцінити рівень показовості інформації, яка подається. У кожній країні є багато матеріалів, котрі свідчать про націю в цілому, а є й такі, які свідчать лише про програми невеликих впливових груп.

До допоміжних матеріалів належать книги, статті та інші друковані джерела, які безпосередньо або очевидно не пов'язані з освітою, однак певною мірою стосуються її. Книги про культуру взагалі, драма, соціологічні обстеження – все це проливає світло на освіту. Подробиці про організацію шкіл нерідко можна знайти у книгах з політичних наук».

*Аналіз документів та інших офіційних і неофіційних джерел.* Насамперед ідеться про конституційні акти, закони, постанови, інструкції різних рівнів, які є важливим джерелом вивчення структури, стану й тенденцій розвитку освіти; дають уявлення про реалізацію права на освіту, головні напрями її реформування



тощо. Разом із тим з питань освіти висловлюються різні громадські організації – профспілки, асоціації, батьківські об'єднання, приватні групи, які виступають із заявами, пропозиціями, критичним аналізом стану освіти, з фундаментальними документами про напрями її реформування. Важлива інформація міститься в міжнародних документах із питань освіти, рішеннях і меморандумах конференцій, узагальненнях, статистичних матеріалах.

Важливим джерелом для узагальнення є інструкції та рекомендації місцевих органів освіти і шкільна документація – навчальні плани, програми, підручники, навчальні посібники, поурочні плани вчителів, класні журнали, тести, екзаменаційна документація, матеріали контрольних робіт та наслідки творчості учнів. Всі ці первинні джерела, безперечно, ще не містять всебічного системного наукового аналізу, але за їх допомогою можна з достатнім ступенем достовірності змодельовати реальну картину освітньої системи.

*Вивчення статистичних даних.* Статистичні дані розкривають кількісний бік педагогічних явищ, що розглядаються (наприклад, витрати на освіту, загальна кількість учнів, кількість навчальних закладів різних типів, загальна кількість учителів, кількість учителів за фахом, кількість учнів за віком тощо). Метою використання статистики в порівняльній педагогіці є визначення відносних кількісних показників проблем, що вивчаються. Одержання статистичних даних, як правило, передбачає, що відповідні факти підлягають статистичному обліку. Ці дані можуть бути прийняті до уваги, якщо вони офіційно зареєстровані або є наслідком власного пошуку дослідника, соціологічних опитувань. Не опубліковані дані можна одержати від офіційних установ у різних країнах.

Цілком зрозуміло, що збирання й обробка статистичних даних залежать від мети порівняльного дослідження, від проблеми, яка цікавить дослідника. В офіційних документах, статистичних збірниках різних країн, річних звітах ЮНЕСКО публікуються статистичні дані, які характеризують освітні системи різних країн та світові тенденції в освіті: динаміка шкіл, кількості вчителів і учнів у школах за певний історичний період; відсоток охоплення дітей освітою; частина витрат на освіту у бюджеті країни, її динаміка; рівні знань учнів з окремих дисциплін; відсоток учнів, котрі вживають наркотики, дані про освіту національних меншин тощо. У процесі первісного вивчення систем освіти доцільно використовувати добірки освітньої інформації (Leading House ЮНЕСКО у Парижі, у Міжнародному бюро освіти в Женеві, Інститутах ЮНЕСКО у Гамбурзі та в інших місцях).

*Бесіди та інтерв'ю з учителями, директорами шкіл, адміністраторами, працівниками органів управління освітою, а також учнями та батьками.* Бесіда від інтерв'ю відрізняється більшою свободою у постановці питань, неформальною атмосферою і стосунками між інтерв'юером та особистістю. Але для бесіди так само, як і для інтерв'ю, залежно від мети дослідника розробляється орієн-

товний план, виділяються ключові питання, засоби фіксації (запис, стенографія, аудіо запис, відеозапис). Бесіди та інтерв'ю дають можливість уточнити питання, проблеми, які не повністю відображаються в літературі і які важко помітити навіть шляхом спостереження. Важливим наслідком інтерв'ю або бесіди є особиста й, врешті-решт, громадська думка про систему освіти в країні та її проблеми.

Але варто враховувати, що відомі знання про бесіду та інтерв'ю не розкривають специфіку компаративного дослідження, тому важливим завданням на сучасному етапі є розроблення зразкових текстів інтерв'ю й бесід, які були би специфічними для порівняльного дослідження і давали можливість побачити приховані тенденції функціонування певної системи освіти (від учня, вчителя, класу, школи до органів управління освітою). Неможливо передбачити всі варіанти об'єктів і цілей порівняльних досліджень, але щодо найважливіших об'єктів розроблення примірних запитань до інтерв'ю було б доцільним.

Певно, специфіка питань до інтерв'ю й бесіди в компаративістському дослідженні має враховувати, що розмова відбувається між людьми – представниками різних країн, національностей, педагогічних систем. Тому формулювання питань повинні бути зрозумілими у будь-якій країні, не переобтяжені звичною для дослідника термінологією. Питання мають концентруватися навколо порівняльних явищ, а відповіді – давати можливість побачити спільне й відмінне в найрізноманітніших явищах. Особливе значення мають відповіді, в яких відображаються оціночні судження респондентів.

*Анкетування та використання письмових запитальників.* Запитальники можуть бути використані для уточнення деяких теоретичних положень, підходів елементів досвіду, необхідних для дослідника. Щоб уникнути багатьох можливих непорозумінь, потрібно формулювати запитання відповідно до понятійних уявлень адресата, зрозумілою для нього мовою. Компаративіст при цьому повинен добре знати спеціальну термінологію, що використовується у педагогіці певної країни. Важливою умовою успіху є правильний вибір кваліфікованих адресатів. Готовність цих людей залежить і від того, чи принесе їм відповідь на те чи інше запитання зустрічне задоволення. (Адресатами можуть бути: міністерство освіти, управління освітою округу або району, науково-педагогічний центр, окремий навчальний заклад, школа, дошкільна установа тощо.)

Для отримання інформації, яка цікавить компаративіста, можливе застосування письмового анкетного опитування серед учнів, учителів, керівників шкіл порівнюваних країн за однаковими, адекватними запитаннями. Але тут на дослідника чекають серйозні труднощі: на проведення анкетування в іншій країні необхідний дозвіл відповідних органів управління, які на це не завжди погоджуються. Тому доцільно забезпечити попередню домовленість між міністерствами. Ще складніше, коли управління освітою децентралізовано, а керівники не хочуть дозволити, щоб будь-яка інформація вийшла зі стін школи, а тим більше – за межі

держави. Серйозні труднощі – розповсюдження анкет і залучення в чужій країні помічників для анкетування в різних регіонах.

Але всі ці труднощі можна виправдати прямими, доказовими фактами та статистичними даними, які легко порівнюються. Можна побачити у відсотках відмінне і спільне з таких питань, як методи навчання і виховання, проблеми дисципліни, ставлення учнів до навчання, духовна атмосфера в школах, підходи до ролі школи, громадськості, сім'ї в освітньому процесі тощо. Головне, щоб питання відображали адекватні проблеми і явища в країнах, які порівнюються.

*Спостереження в школах.* Спостереження як метод педагогічних досліджень є одним з найдавніших і досить поширених. У порівняльній педагогіці він дає досліднику можливість побачити іншу систему освіти в дії, як говорять, на власні очі, порівнювати її з вітчизняною практикою, осмислити позитивний і негативний досвід порівнюваних країн. Обстеження сучасної школи – основна частина соціоосвітнього дослідження, яке здійснюється командою науковців. Зазвичай один або більше філософів освіти об'єднуються з психологами, соціологами й статистиками. Визначається мета дослідження, яка зумовлює його гіпотезу, об'єкти спостереження, процедури та організацію роботи. Після формулювання робочої гіпотези дослідження йде пілотне вивчення, яке дає основу для складання детальної програми спостереження школи, інтерв'ю, тестування учнів і обговорення різних думок. Результати спостережень фіксуються в записках-щоденниках; у спеціальних бланках, у яких робиться відмітка про наявність або відсутність певних характеристик об'єкту; в межах коректності використовуються відео- та аудіозасоби, фотографії тощо. Спільні звіти таких дослідницьких команд становлять найціннішу категорію первісних джерел, доступних компаративістам.

Для визначення найтипівіших характеристик досліджуваної системи освіти важливим є оптимальний добір різних шкіл – початкових, середніх, вищих; міських, сільських, невеликих міст; державних, приватних, релігійних. При цьому найголовніше те, щоб усі школи вивчалися за адекватною групою ключових параметрів, котрі можна порівнювати.

В інших випадках кращі наслідки дає глибоке й тривале відвідування однієї – двох шкіл, як вважає Дж. Бірідей, принаймні від шести тижнів до трьох місяців. Він радить використати цей час не тільки для спостережень, інтерв'ювання вчителів, адміністраторів, учнів, а й для безпосередньої участі в заняттях, в усій діяльності школи. «Півгодинний обхід спортивного залу, – зазначає Дж. Бірідей, – їдальні та бібліотеки навряд чи буде адекватним методом вивчення школи, хоч і може бути корисним в інших аспектах. Не слід змішувати просте відвідування школи з ретельним обстеженням» [27, с. 9].

Проте розроблення специфічних питань і процедур компаративістського вивчення іноземної (тобто в іншій країні) школи ще чекає на свого автора.

**Б. Фаза кількісно-якісного безоціночного зіставлення** в компаративному дослідженні виконує завдання первісної обробки одержаних даних. Зрозуміло, що просте описання різних педагогічних систем або їх елементів тих чи інших явищ не дає уявлення про їх схожість і відмінність, сутність та специфічні особливості. Для цього необхідно створити наочну, доказову, переконливу картину, в якій досліджувані об'єкти порівнюються відповідно до ключових параметрів порівняння.

Цілком природно, що несистематизовані описові дані, які іноді подаються на десятках сторінок нарисів з погано пов'язаними, випадковими подробицями й суб'єктивними думками автора, не можуть бути надійною основою порівняння. Кількісно-якісне безоціночне зіставлення, якщо воно відповідає науковим вимогам, стає надійною базою для завершальної фази компаративістського дослідження – аналізу, оцінок і висновків. Є кілька варіантів методики зіставлення: створення статистичних таблиць, порівняльних моделей, діаграм, попередніх бланків-таблиць, комп'ютерна та математична обробка даних.

*Статистичні таблиці* – наочні документи, в яких паралельно відображені цифрові показники про освітні системи досліджуваних країн за ключовими параметрами порівняння.

*Порівняльні моделі.* Йдеться про моделювання на базі зібраних даних структур освіти різних країн або їх окремих елементів. Моделі можуть накладатися одна на одну або демонструватися паралельно з виокремленням відмінних і спільних рис. Зіставлення й подальший порівняльний аналіз моделей забезпечать переконливі й об'єктивні висновки, якщо кожна модель відображає найголовніші структурні характеристики систем та зв'язки між ними.

*Діаграми.* Порівняльні діаграми корисні, коли є необхідність зіставити динаміку руху освітніх систем, етапи їхнього розвитку протягом певного періоду. За допомогою діаграм можна побачити особливості кожного періоду, прогрес або регрес в еволюції різних об'єктів протягом великого історичного періоду чи певного відрізка часу.

Побудовою діаграм можна показати кількісне співвідношення різноманітних суб'єктів, процесів які стосуються різних країн або освітніх систем.

*Бланк-таблиця*, в якому завчасно визначені певні характеристики об'єктів порівняння і дослідник на базі одержаних фактів відносить кожний з них (освітню систему, окремі її елементи, розв'язання педагогічних проблем) до відповідної характеристики. Це, так би мовити, метод заповнення клітин.

*Математичні методи* – створення шкал, ранжирування, виведення середніх величин, кореляція, визначення коефіцієнта варіації тощо. Зразки порівняльно-педагогічних досліджень, в яких використовувалися математичні методи, можна побачити в праці американських компаративістів Гарольда Ноаша та Макса Екстерна «До порівняльної педагогіки як науки» (1969) та у збірнику «Наукові дослідження у порівняльній педагогіці» (1969) тощо.

Але у зв'язку із застосуванням математичних методів у компаративістських дослідженнях необхідно зробити два зауваження. Насамперед кількісні показники та оперування ними не можуть забезпечити розкриття багатьох характерних істотних рис будь-якого освітнього об'єкта. Отримати об'єктивні висновки можна лише за умовою тісного зв'язку і взаємозбагачення кількісних та якісних методів. Тому провідним у порівняльній педагогіці залишається якісне порівняння. Але особливо слід підкреслити інше: ми не використовуємо сьогодні математичні методи, тому що ця методика не розроблена, принаймні в Україні. Не визначено одиниць виміру педагогічних явищ. Тільки з їх розробленням розпочнеться плідний розвиток порівняльної педагогіки як науки.

*Застосування комп'ютерної техніки.* Відомо, що комп'ютер має широкі можливості перерахувати великий обсяг даних, встановити зв'язки між ними, кореляцію різних педагогічних характеристик, якщо вони вимірюються. Але застосування комп'ютерної техніки потребує створення спеціальних порівняльних програм і також стикається з проблемою вимірювання.

Отже, зіставлення за допомогою математичних методів і комп'ютерної техніки може підняти всю компаративістику на новий науковий рівень, підвищити надійність її висновків. Але для цього потрібні спільні зусилля компаративістів, математиків, соціологів і програмістів-комп'ютерщиків.

**В. Порівняльно-аналітична фаза.** Сутність цієї фази полягає в тому, що на підставі результатів зіставлення ключових параметрів адекватних освітніх об'єктів різних країн (регіонів тощо) здійснюється порівняльний аналіз, робляться відповідні висновки й надаються рекомендації для вітчизняної системи освіти.

Порівняльно-аналітична фаза, що завершує компаративне дослідження, має відповідати певним методичним вимогам і мати специфічні процедури і технологію. Але саме вони найменше розроблені й не завжди відповідають сучасному рівневі науки. Тому ми можемо лише обмежитися деякими положеннями і побажаннями, що впливають із наявного досвіду таких досліджень.

Насамперед дослідник, порівнюючи певні освітні системи, об'єкти, засоби розв'язання педагогічних проблем повинен, виходячи з особливостей і традицій освіти кожної країни, здійснити конкретні оцінки на взірець «більше – менше», «краще – гірше», «швидко – повільно», «прогресивне – реакційне», «ефективно – не ефективно», «доцільно – недоцільно», «перспективно – неперспективно», «добре – погано» тощо. Але для цього необхідно мати певні еталонні орієнтовні параметри – якісні статистичні, структурні, рейтингові комплексні – та одиниці виміру щодо найважливіших об'єктів, проблем освітніх систем. Зрозуміло, що дослідник не повинен приймати їх за догми на всі випадки: вони можуть бути лише орієнтиром для творчої підготовки й обробки зібраних матеріалів.

Користуючись певними одиницями виміру, дослідник повинен мати на увазі, що розв'язання тієї чи іншої проблеми можливе в різних системах за допомо-

гою різних педагогічних заходів, методів, прийомів. Завдання компаративіста в тому й полягає, щоб пояснити, по-перше, причини застосування різних засобів, і, по-друге, наскільки істотною є ця відмінність у плані педагогічних технологій. Підвалини та корені порівняльності варто шукати не в проблемах та явищах, а в системі освіти загалом. Саме до такого цілісного, функціонального, структурного сприйняття системи освіти повинні завжди звертатися дослідники.

Явище потрібно аналізувати не ізольовано, а в педагогічному контексті, у взаємозв'язку з іншими явищами або категоріями. Не можна також виходити з того, що подібні проблеми в схожих умовах завжди розв'язуються подібним чином. Національний колорит, особливості конкретної ситуації завжди повинні братися до уваги, оскільки у протилежному разі виникають поверхові узагальнення. Важливо завжди мати на увазі, що педагогічні явища та поняття могли розвиватися самостійно в межах різних національних традицій, тому те, що зрозуміло для француза, часто не зрозуміло американцю, а тим більше, педагогу азійської або африканської держави. Питання, що мають першорядне значення для турецького педагога, можуть зовсім не виникати перед українським педагогом і т. ін.

Схожі й навіть ідентичні поняття рідко мають одне й те саме значення в педагогічних культурах. Схожі освітні інститути залежно від соціально-культурних умов можуть виконувати різні функції і, навпаки, несхожі педагогічні структури і засоби можуть розв'язувати адекватні завдання. Функціональні дослідження показали, що різні педагогічні системи для досягнення однієї мети застосовують багато специфічних педагогічних засобів та технологій (наприклад, середню професійну освіту в США учні здобувають на профільних напрямках загальної середньої школи, а в Іспанії, як і в Україні, працюють спеціальні професійні навчальні заклади). Причиною схожості або навіть близькості засобів, використовуваних у різних системах, може бути спільне історичне походження та традиція, або свідоме запозичення (рецепція), або, нарешті, паралельність шляхів розвитку, коли в різних країнах схожі соціально-культурні відносини незалежно одна від одної породжують подібні явища.

Особливо складною операцією для компаративіста є інтерпретація характеру діяльності освітньої системи, окремих об'єктів, засобів вирішення певних проблем, адже оцінюються не лише освітні процеси, а й їхні причини і зв'язки. Щоб здійснити цю операцію на науковому рівні, важливо використовувати прийоми й методи різних соціальних наук. Ідеться про розкриття історичних, філософських, економічних, психологічних, політичних, антропологічних і соціологічних причин певних фактів або явищ у галузі освіти, а також одночасне порівняння сучасного стану справ із минулим, що дає змогу здійснювати широкі узагальнення динаміки розвитку освіти.

*Вершиною, найвищим етапом порівняльного аналізу є категоріально-філософський аналіз, який полягає у формулюванні законів, типологій, розглядає*

іманентні загальні закономірності, методологічні основи, на яких будуються окремі освітні системи, та вплив освіти на суспільство з глобальної перспективи і, врешті-решт, світові тенденції в освіті. Узагальнений аналіз, за висловом Дж. Бірідєя, повинен піти навіть далі до загального розуміння взаємозалежностей всіх аспектів освіти і суспільства навколо неї.

Завершальним етапом порівняльно-аналітичної фази компаративного дослідження є *прогнозування* процесів розвитку, розв'язання окремих проблем вітчизняної системи освіти та наслідків запозичених ідей, підходів, елементів досвіду інших країн. Розглядаються зарубіжні моделі вирішення актуальних питань, перед якими стоїть вітчизняна система освіти, осмислюються варіації їх використання. Таким чином, компаративістика надає управлінцям, теоретикам, розробникам освіти низку альтернатив і рекомендацій для вибору відповідної політики.

#### Список використаних джерел

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині / Н. В. Абашкіна. – К. : Вища шк., 1998.
2. Холмс Б. Еволюція сравнительной педагогіки / Брайен Холмс // Перспективы. Вопросы образования. ЮНЕСКО, 1986 – С. 46.
3. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогіка : учеб. пособие для ун-тов, пед. ин-тов, повышения образования работников образования / Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова. – М., 1997.
4. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогіка. Программа и материалы спецкурса / Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова. – М., 1993.
5. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава, 1994.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К., 1997.
7. Дічек Н. Висвітлення та сприйняття спадщини А. С. Макарєнко у США та Великобританії / Н. Дічек. – К., 1992.
8. Єгоров Г. С. Європейська стратегія громадянської освіти і виховання / Г. С. Єгоров // Історія в школах України. – 1997. – № 3.
9. Єгоров Г. Тенденція розвитку порівняльної педагогіки за кордоном / Г. Єгоров, Н. Лавриченко // Шлях освіти. – 1999. – № 1.
10. Красовицький М. На власні очі. Проблеми морального виховання учнів у теорії і практиці вітчизняної та американської педагогіки / М. Красовицький. – К., 1998.
11. Кутива Н. А. Гендерні дослідження в розвитку сучасного суспільства / Н. А. Кутива // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія : матеріали педагогічного семінару АПН України, 12 листопада, 1998. – К. : НОЗІС. 1998. – С. 135–144.
12. Лавриченко Н. Реформування освіти в європейських країнах в умовах інтеграції / Н. Лавриченко // Шлях освіти. – 1997. – № 2.

13. Локшина О. Навчальний режим у школах європейського співтовариства / О. Локшина // Шлях освіти. – 1996. – № 7.
14. Мельниченко Б. Підготовка педагога в умовах альтернативної школи за кордоном / Б. Мельниченко // Педагогіка і психологія : збірник. – К., 1997.
15. Методологические проблемы сравнительной педагогики : сб. науч. тр. – М., 1992.
16. Оливера К. Э. К теории сравнительной педагогики / К. Э. Оливера // Вопросы образования. – 1992. – № 2.
17. Овчарук О. Тенденції та підходи порівняльних досліджень в галузі освіти / О. Овчарук // Шлях освіти. – 1998. – № 2.
18. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі. Спільність і розбіжність / Л. П. Пуховська. – К. : Вища шк., 1997.
19. Русова С. Нова школа соціального виховання / С. Русова. – Катеринослав ; Лейпциг, 1924.
20. Сравнительная педагогика: Ситуации и контрасты // Перспективы. Вопросы образования / ЮНЕСКО. – 1991. – № 1.
21. Сірополко С. Народна освіта на українських землях і в колоніях / С. Сірополко // Українська культура. – К. : Либідь, 1993.
22. Тараненко І. Г. Провідна ідея сучасної світової педагогіки / І. Г. Тараненко // Відродження. – 1995. – № 5-6.
23. Чепіга Я. Національність і національна школа / Я. Чепіга // Світло. – 1910. – Кн. I.
24. Ярмаченко М. Спадщина В. О. Сухомлинського як складова педагогічних пошуків ХХ століття / М. Ярмаченко // В. О. Сухомлинський і сучасність : наук.-метод. зб. – 1994. – Вип. 1.
25. Altbach P., Arnove R., and Kelly G., (Eds.). (1982). Comparative education. London: Macmillan.
26. Arnove R., Altbach P., and Kelly G., (Eds.). Emergent Issues in Education. Comparative Perspective. – State University of New-York Press, 1992.
27. Bereday G. (1964). Comparative method in education. – Holt, Rinehart and Winston Inc.
28. Burstain L. (1980). Analysis of multilevel data in educational research and education. In D. Berliner (Ed) Review of research in education (vol. 3). Washington, DC: American Educational Research Association.
29. Garrido G. Fundamentos de educaciou comparada. 2-ed., Madrid, Dykinson, 1986.
30. Cousin V. Report no State of Education in Holland. London, 1938.
31. Debeauvais M. The role of International Organization in the Evolution of Applied Comparative Education. Diversity and Unity in Education. – London, Allen and Unwin, 1980.
32. Fisher Joseph (edit). The Social Sciences and the Comparative Study of Education Systems. – International textbook company, Sheranton, Pennsylvania.



33. Fraser S., Brickman W. A History of International and Comparative Education. – Foresman and Company. 1969.
34. Goldstein H. (1987). Multilevel models in educational and social research. New Yourk: Oxford University Press.
35. Halls W. D. (Ed). (1990). Comparative education: contemporary issues and trends. Paris: UNESCO.
36. Hans N. (1950). Comparative education: A study of educational factors and traditions (2-nd ed). London: Routledge and Kedan Paul.
37. Harvard Educational Review – Fall 1995, № 65, p. 3.
38. Havinghurts Robert (edit). Comparative perspectives on education. – Little, Brown and company. Boston. (1969).
39. Hans N. Comparative Education. New-York, Dryden, 1952.
40. Holmes B. Comparative Education. Some Considerations of Method. – London, Allen and Unwin, 1981.
41. Holmes B. Trends in comparative education // Prospects, vol. XV, № 3, 1985.
42. Ignas E., and Corsini R. (Eds). (1981). Comparative education system. Itascha, IL: F. E. Peacock.
43. Kandel I. (1933). Studies in comparative education. London: George G. Harrap.
44. Kandel I. L. Comparative Education. – Boston, M.-A. Houghron Mifflin., 1933.
45. King E. Comparative Investigation of Education // Prospects, vol. XIX, №3, 1989.
46. Levin H. and Lockheed M. (Eds.) Effective schools in developing countries. London: Palmer Press, 1993.
47. Mazurek and Winzer M. (Eds.) Comparative special education. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1994.
48. Noah H., and Eckstein M. Towards a science of comparative education. London: Macmillan, 1969.
49. Raudenbuch S. and Willms J. Schools, classrooms and pupils: International studies of schooling from a multilevel perspective. San Diego: Academic Press, 1991.
50. Sadler M. The unrest in secondary education and elsewhere. Board of Education Special Reports on Education, vol. 9 – London, Hmso, 1902.
51. Sauser-Hall G. Fonction et method du droit compare. Geneve, 1913.
52. Schriewer J. The twofold character of comparative education: cross-cultural comparison and externalization to world situation // Prospects, vol. XIX. №3, 1983.
53. Thomas R. M. (Ed). (1990). International comparative education: Practices, issues and prospects. Oxford, Eng.: Pergamon Press, 1992/
54. Toomey R., Mahon L. and Thalathoti V. The Link west Project: Comparative case studies in computer enhanced teaching and learning. Journal of Technology and Teaching Education, 1, 1993.

*Ірина Тараненко, Галина Степенко*

### **Порівняльна педагогіка як інтердисциплінарна педагогічна наука**

В Україні школа і педагогіка тривалий час розвивалися на узбіччі світового педагогічного процесу. Досі йшлося переважно про *зарубіжну педагогіку*, метою якої були *критичний аналіз і розкриття класової суті буржуазної педагогіки, а також науково-педагогічна інформація з проблем школи і педагогіки за кордоном*. Протягом останніх років сталися значні політичні й економічні зміни, що зумовили докорінні перетворення в освіті. Вони стосуються трансформації її ролі та завдань, необхідності приведення її у відповідність до світових стандартів, уніфікації її рівнів, визначення пріоритетних напрямів відповідно до нових соціально-політичних та економічних факторів.

Розширення взаємодії та взаємозв'язків між державами чітко простежується у поширенні мережі технологічних знань, зростанні політичної культури, екологічних та економічних зв'язків між різними народами, розвитку цивілізації і релігії. Посилення частки етичних та культурних цінностей у контексті сучасного гуманізму потребує перегляду багатьох напрямів і підходів у вихованні й навчанні.

Вивчення світового педагогічного досвіду, порівняльний аналіз педагогічних систем і теорій різних країн є одним із важливих шляхів удосконалення теорії і практики національної освіти. Це сприяє глибшому теоретичному та практичному осмисленню змін політичної стратегії у галузі освіти та змін самого типу освітньої політики, розвитку національної школи, її інтеграції у світовий педагогічний процес.

Методологічне обґрунтування порівняльно-педагогічних досліджень зумовлене насамперед тим значним місцем, яке посіла *порівняльна педагогіка* у зарубіжній науці, де вона визначається як наука, метою якої є *виявлення, аналіз, роз'яснення схожостей та відмінностей педагогічних явищ у їх взаємозв'язку з політичним, соціальним і культурним контекстами*.

Багато педагогів сьогодні підкреслюють інтерес, важливість і необхідність порівняльного вивчення педагогічних явищ. Водночас донині у порівняльній педагогіці існують нерозв'язані методологічні проблеми. Основна причина цього – недостатня визначеність у розумінні предмета та завдань порівняння.

Останнім часом з'явилися наукові праці, що претендують на статус «порівняльно-педагогічних досліджень», хоча їх зміст зводиться до того, що вони розглядають у певних аспектах і зарубіжну освіту. Звернення до іноземної педагогіки та школи в цих дослідженнях іноді має випадковий,

довільний характер або є результатом спеціалізованого, систематичного підходу.

Коли викладання концентрується на одній зарубіжній системі освіти (наприклад, система сімейного виховання у Китаї, математична освіта в Японії, система навчання національних меншин у США тощо), то дослідження можна віднести до *монографічного* плану, а якщо предметом розгляду є декілька таких систем, то це дослідження *синоптичного* плану. Як монографічні, так і синоптичні праці можуть бути присвячені педагогічній системі (або системам) у цілому чи одній спеціальній проблемі.

Проте всі ці звернення до зарубіжної педагогіки – випадкові й систематичні, монографічні та синоптичні дослідження – не можуть бути віднесені до порівняльної педагогіки тоді, коли вони є дескриптивними. Ці дослідження цікаві, корисні та необхідні для порівняльної педагогіки, тому що знання зарубіжної педагогічної теорії та практики – це її обов'язкова передумова. Але разом із тим це лише підготовчий ступінь для порівняльної педагогіки у власному розумінні слова.

Порівняння педагогічних та освітніх систем різних країн справа досить давня. Ще 200 років тому шляхом порівняння намагалися пізнати основи виховання й визначити принципи оптимальної системи освіти. Можна навести багато прикладів із минулого, проте розвиток порівняльної педагогіки як наук належить до недавнього часу. Початком порівняльно-педагогічних досліджень прийнято вважати праці французьких педагогів Ж. Паризького, В. Кузена, Г. Бернарда, надруковані ще всередині XIX ст. Отже, порівняльна педагогіка сформувалась як окрема галузь теорії педагогіки.

Ще в першій половині XX ст. всесвітньо відомі вчені Н. Ханс, М. Седлер, І. Кендел та ін. зробили вирішальний внесок у розвиток цієї галузі науки. Друга половина XX ст. характеризується появою великої кількості порівняльно-педагогічних досліджень. Це пояснюється значним розширенням міжнародних контактів, створенням міжнародних організацій, таких як ЮНЕСКО, Міжнародне бюро освіти, що дало можливість користуватися певною базою класифікованою даних, інформацію якої можна порівнювати. До відомих учених-компаративістів належать Б. Холмс, Е. Кінг, М. Дебове, М. Карнойя, Р. Арноуве.

Потужна школа компаративістів сформувалась протягом останніх 20 років в іспаномовних країнах. К. Олівера, А. Алонсо, Х. Г. Гаррідо – автори ґрунтовних праць із порівняльної педагогіки.

За 100 років порівняльна педагогіка як наука пройшла декілька етапів розвитку: перший, коли зусилля були зосереджені на технічному зіставленні «порівнюваних речей»; другий, коли в центрі уваги опинилася ідея зближення різних систем шляхом уніфікації; третій – коли метою стало протиставлення – «контрастуючі порівняння».

Лише протягом останніх декількох десятиліть важливість порівняльного вивчення різних педагогічних систем уже не піддається сумніву, цілі та методи систематизуються, а сам термін здобув визнання й увійшов у науковий обіг.

Перші кроки порівняльної педагогіки як науки позначені дискусіями, спрямованими на визначення й уточнення її сутності та предмета, її місця серед інших галузей педагогічної науки, її методів, можливої сфери застосування та її цілей.

Дискутувалося, чи варто розглядати порівняльну педагогіку як самостійну галузь науки чи як метод – порівняльний, котрий використовується педагогікою. Фахівці прагнули провести розмежування між нею та історією педагогіки, загальною теорією педагогіки і соціологією педагогіки, уточнювали, в якій галузі порівняння особливо ефективно; ставили питання про те, які педагогічні явища корисно, доцільно або просто можливо порівнювати, підкреслювалися й небезпеки, що підстерігають педагогів, котрі стали на шлях порівняльного вивчення у педагогіці. Обговорення цих проблем покладено в основу теоретичних праць таких західних педагогів і компаративістів, як К. Олівера, Х. Гаррідо, Е. Кінг, Б. Холмс, В. Хелс.

Слід заперечити думку освітян, для яких порівняльна педагогіка – це лише метод, що використовується в різних дослідженнях. Ми дотримуємося думки, що вона – наука, яка вивчає *основні педагогічні системи сучасності, розробляє теорію застосування порівняльного методу, узагальнює та систематизує результати його застосування*.

Ми не можемо відмовитися від стислого розгляду питання про легітимність порівняльного дослідження як такого, бо досі повторюються традиційні заперечення порівняльної педагогіки. Одне з них – це твердження про неможливість використання зарубіжного педагогічного досвіду, оскільки під час спроби з'ясувати його справжній зміст, значення та цінність на нас чекають грубі помилки. Відкривається можливість покvapливих запозичень і неkontrolьованих тверджень.

Інше – це те, що система освіти та виховання будь-якої держави є частиною її національного надбання. У певному значенні вона – породження традицій, спадщина предків та спосіб самовираження суспільства. Тому потрібно не зближувати власну систему з іншими, а навпаки, забезпечити її незалежність, зберегти від спотворень іноземного походження.

Аргументи на користь зарубіжної та порівняльної педагогіки, на наш погляд, значно перевищують аргументи проти них. Спинимось лише на основних з них.

1. Сформулюємо питання так: «Чи існують з усією різноманітністю педагогічних явищ, систем виховання та освіти, форм і методів навчання окремі

універсальні риси, виявлення, систематизація і аналіз яких сприяли б універсалізації світової педагогічної теорії?»).

2. Якщо звернемося до практичної діяльності, то і тут цілком очевидна важливість знань зарубіжних освітніх систем, форм і методів навчання тощо для освітян, адміністраторів, методистів.

3. Порівняльний метод необхідний для поглибленого вивчення історії педагогіки, філософії освіти. Більшою мірою це стосується загальної теорії педагогіки, яка розкривається лише тоді, коли ми виходимо за вузькі межі однієї системи. Тільки порівняльний метод допомагає висвітлити педагогічний феномен у цілому.

4. Знання педагогічних систем (систем освіти) інших країн надзвичайно важливе для політиків і законодавців у галузі освіти. Тим більше, сьогодні, в епоху регіональних об'єднань (наприклад, європейське Співтовариство), коли жодне національне законодавство не може ігнорувати інші тоді, як ідеться про загальний європейський простір, мовний простір, дипломи та сертифікати про освіту та ін. Здійснюються спроби координації діяльності у галузі освіти.

Можна виокремити три *основні* позиції, що розкривають значення та користь порівняльної педагогіки: вона надзвичайно корисна для вивчення історії педагогіки, її філософського осмислення; необхідна для наукового порозуміння, створення загальних педагогічних підходів і поліпшення міжнародних відносин та спілкування, для кращого розуміння та вдосконалення національної системи освіти, оскільки схожі умови часто породжують подібні вимоги та установки.

Так можна вирізнити функції порівняльної педагогіки як інтегрованої педагогічної науки.

Педагогічна теорія в змозі виконувати випереджальну, прогнозуючу роль щодо шкільної практики, підказуючи оптимальні способи розв'язання проблем, що базуються на сукупному досвіді.

Інтеграція педагогічного знання – закономірний логічний етап розвитку науки, пов'язаний з об'єднанням в одне ціле раніше різнорідних частин та елементів теоретичного знання на єдиній методологічній основі. Результатом аналізу цього досвіду в єдиній логіці розгляду є одержання не простої суми фактів, а знання, що дає найповніше для певного історичного моменту уявлення про феномен, який вивчається. Це відповідає сучасній потребі в цілісному вивченні складних соціально-педагогічних об'єктів. При цьому на перший план постає *взаємодоповнююча функція* інтегрованого знання.

Порівняльно-педагогічні дослідження дають можливість побудувати узагальнені моделі педагогічних процесів і систем, окремих їх ланок, моделей, найбільш наближених до реальностей, здатних відобразити її у всій пов-

ноті. Це забезпечує випереджальну роль науки, і тут виявляється *конструктивно-прогностична функція інтегрованого знання*.

За умов широкого обміну педагогічною інформацією уможливується своєрідне «прискорення» розв'язання деяких теоретичних проблем за рахунок збагачення системи національного педагогічного знання висновками та узагальненнями, вже одержаними в аналогічних ситуаціях ученими інших країн, тобто починає діяти *«вирівнювальна» функція інтегрованого знання*.

Дуже важливим у порівняльному дослідженні є *вибір об'єкта*, оскільки вже на цій стадії можна припуститися серйозних помилок. Об'єкти порівняльно-педагогічних досліджень різні. Це може бути певне явище або проблема, що розв'язується за допомогою декількох умов. Об'єкт буває значно ширшим, наприклад, питання про те, чи можна створити загальну модель системи освіти, що задовольняє всі країни, наприклад, певного режиму. Вибір об'єкта порівняльно-педагогічного дослідження пов'язаний також зі специфічними особливостями тієї чи іншої держави.

Одна й та сама проблема в різних системах освіти може розв'язуватися різними галузями педагогіки та культури, а отже, і різними навчальними закладами. Наприклад, питання релігійного чи естетичного виховання розв'язуються не лише педагогікою. Тому в поле зору дослідника має потрапити все пов'язане з об'єктом дослідження, якої б галузі це не стосувалося. Для порівняння можуть бути взяті, приміром, дві системи освіти або декілька систем одного регіону.

Отже, педагогічні системи у їх реальному цілісному вигляді – це *основний вихідний об'єкт* порівняльно-педагогічного дослідження. Порівняння систем має два аспекти. Воно може мати предметом близькі системи та виявляти тенденції до їх зближення і, навпаки, таким предметом є протилежні системи, тоді основна мета порівняння – виявити й оцінити їхні відмінності.

Аналіз теоретичних праць з порівняльної педагогіки показує, що зарубіжні вчені вважають: вона не розглядає безпосередньо кожний з об'єктів, який її цікавить, оскільки цікавиться не однією окремо взятою освітньою ситуацією, а кількома. І щоб оперувати водночас декількома реальними об'єктами, кожний з них потрібно зробити порівнянням, удаючись до першого рівня абстракції. Потім, виходячи з численності абстрактних моделей і використовуючи властивий їй теоретичний та методологічний інструментарій, порівняльна педагогіка продукує власні дані другого рівня й різні результати: це можуть бути закони, закономірності, теоретичні припущення, підтвердження або спростування попередніх теорій, нові гіпотези для майбутніх досліджень. Ці результати, що мають справді характер порівняння, можуть бути використані тепер для практичних цілей стосовно кожної з вивчених систем.

Певною мірою педагогічна теорія, поняття, методи уніфікуються, і для цього необхідна порівняльна педагогіка. Без неї неможливо встановити

елементи подібності та відмінності, вона необхідна, щоб узгодити різні технології, застосовувані в різних педагогічних системах. Отже, предмет порівняльної педагогіки можна визначити як загальні, схожі та відмінні аспекти та характеристики педагогічних систем різних країн.

Що є нині предметом порівняльно-педагогічного дослідження? Підвищення якості освіти, стратегія нововведень, перспективи розвитку міждисциплінарного навчання, рівність можливостей у здобутті освіти, підготовка спеціалістів у контексті безперервної освіти, полікультурне та глобальне виховання тощо.

Цілі цих досліджень деякі вчені визначають як суто практичні. Наприклад, Б. Холмс вважає, що основною метою має бути прагнення зрозуміти власні системи і зробити внесок у перебудову освіти, спираючись на ретельно зібрані дані та аналіз проблем, котрі постають перед національними урядами.

Інші вчені, крім прагматичних, виокремлюють і наукові цілі. Зокрема, Ю. Шрівер і К. Олівера вважають, що необхідно дійти обґрунтованих узагальнених форм і проблем, що аналізуються, виявити загальні тенденції та перспективи.

Ставлячи наукові цілі, можна перейти на вищий рівень аналізу різноманітності як такої, тобто варіацій системи, проблеми або ситуації, по суті, ідентичних за умов, що змінюються. Тож порівняння використовують для досягнення загального розуміння, розміщуючи відмінності у їх власний контекст, відкриваючи таким чином «закони різноманітності», котрі, на думку К. Олівери, і є предметом порівняльної педагогіки.

У науково-прикладному контексті порівняльно-педагогічні дослідження необхідні під час проведення широких освітніх реформ, які за останні 20 років реалізуються у багатьох країнах світу та Європи. Варто зазначити, що реформа в одній країні, яка довела доцільність, повторювалась і в інших з певними модифікаціями, що враховували специфічні умови цих країн або спрямовувалися на виправлення недоліків, виявлених у результаті попередніх реформ. Значною мірою порівняльно-педагогічні дані використовуються у навчально-виховній практиці шкіл і навчальних закладів, коли йдеться про застосування тієї чи іншої нової форми або методу навчання.

Звернення політиків у галузі освіти за допомогою до порівняльного методу тільки розширюватиметься нині, коли від освіти чекають не лише надання суми знань, а й радикального перетворення суспільства.

Освітні системи мають національний характер, проте сама педагогічна теорія може бути транснаціональною. Все, що видане, написане, застосоване в іншій країні схожої структури, культури, традицій, може вплинути на способи тлумачення педагогічної науки у нас, а іноді й зумовити оновлення в галузі застосування певних педагогічних форм, методів тощо.

Порівняльна педагогіка корисна для розуміння інших народів, їх способу мислення, виховання, інтелектуального розвитку тощо. Не випадково такі організації як ЮНЕСКО й Рада Європи, приділяють велику увагу зміцненню відносин між педагогами, науковим та шкільним обміном, сприяють взаєморозумінню, використовуючи порівняльний метод.

Порівняльно-педагогічні дослідження роблять значний внесок у загальну теорію педагогіки. Історичне походження наших класифікацій, відносний характер концепцій, соціальна або політична зумовленість освітніх інституцій можуть бути виявлені лише тоді, коли ми розглядатимемо їх збоку, «вийдемо» за межі власної педагогічної теорії та практики.

Те саме можна сказати і про наші педагогічні поняття та концепції. Порівняльна педагогіка сприяє відмові від тенденції приписувати їм обов'язковий, загальний характер, розкриває упередженість та певною мірою гіперболізацію деяких теорій, показує, що інші країни в аналогічних ситуаціях дотримуються зовсім інших формул, і водночас дає можливість пізнати оцінку, яку одержують в інших країнах наші педагогічні ідеї, теорії та практична їх реалізація.

Фахівці у галузі порівняльної педагогіки ставлять метою не лише описання та порівняння змісту освіти, як він визначений у національних системах, а й аналіз його у світлі педагогічних традицій тих чи інших країн. Дослідження показують, що успіх або невдача нововведень у галузі освіти істотною мірою залежать від національної специфіки країн, у яких вони здійснюються. Тому дуже часто висловлюються перестороги про небезпеку некритичного за-позичення зарубіжного досвіду.

Для того і проводяться порівняльно-педагогічні дослідження, щоб шляхом ретельного аналізу, класифікації, зіставлення вивести певні закономірності, визначити, що є закономірним для будь-якої педагогічної ситуації, у будь-якій країні і працюватиме на будь-якому національному ґрунті, а що властиве тільки конкретним умовам. Ми розглядаємо педагогічне явище, проблему в низці країн, регіоні, у контексті соціально-політичних, економічних умов, аналізуємо та виводимо певні закономірності. Лише після такого комплексного аналізу можна визначити: це загальне для всіх і діятиме за будь-яких умов, а це не буде діяти, оскільки для впровадження таких структур або форм немає передумов.

Таким чином, ці дослідження представляють вищий гносеологічний рівень. Їхні результати розширяють і, в кінцевому підсумку, модифікують дані й висновки спеціальних досліджень та забезпечують зворотний зв'язок з окремими дисциплінами.

Перед порівняльною педагогікою постає завдання роз'яснити роль та значення педагогіки, використовуючи досвід усіх народів. У практичному плані вона прагне сприяти розвитку міжнародного співробітництва. Нареш-



ті, вона допомагає педагогам різних країн удосконалювати національні системи виховання та освіти.

Щоб порівняльна педагогіка виконала свою функцію, потрібно не обмежуватися вивченням лише національної системи, а за найменшої можливості застосовувати порівняльний метод. Не можна, щоб педагогічні дослідження замикалися на рівні «місцевої шкільної практики». Педагогіка як теорія виховання та освіти – універсальна, і порівняльна педагогіка – один з елементів такого універсалізму, що особливо важливо тепер, коли розширюється міжнародне співробітництво, виникають процеси інтеграції, посилюється міграція населення тощо.

Уніфікація – одна з провідних проблем порівняльної педагогіки. Варто розрізняти регіональну та загальну уніфікацію. Вона сприяє погодженням, взаємодії та співробітництву, має гармонізуюче значення. У контексті уніфікації факт існування міжурядових та міжрегіональних організацій пов'язаний з очевидними перевагами. Вони діють в єдиних геополітичних межах, де у держав, які до них входять, виникають схожі проблеми, що розв'язуються подібним чином. Уніфікація не повинна призводити до повної ідентичності педагогічних явищ, категорій, інститутів, теорій тощо.

Порівняльна педагогіка може слугувати ще одній меті – розвиткові загальної теорії педагогіки (загальній методології).

Щоб з'ясувати поняття морфології, бажано згадати, наприклад, про порівняльне мовознавство. На відміну від філології, котра вивчає національні закономірності розвитку мови, ця наука шукає загальні закономірності, розробляє морфологію мови як засобу спілкування людей. У світовій педагогіці дедалі частіше ставиться питання про розвиток такої морфологічної науки про освіту та виховання. Вона не має на меті вдосконалення національної освіти, не займається функціональним порівнянням. Її завдання – розроблення загальної теорії виховання, виявлення закономірностей, пізнання феномену освіти та виховання. Може йтися про іманентні педагогічні категорії, на яких можна побудувати загальну теорію, яка б могла відобразити всесвітній розвиток виховання та освіти. Актуальність проблеми й теми дослідження визначається не лише практичними потребами системи освіти, а й не менш важливими потребами розвитку самої науки, логікою розвитку педагогічної теорії.

Отже, до основних *цілей* порівняльної педагогіки належать:

- *удосконалення власних систем освіти* на підставі аналізу даних і проблем, що стоять перед національними урядами;
- *створення обґрунтованих узагальнень, виявлення загальних тенденцій та перспектив*;
- *поглиблення педагогічної теорії, створення крос-національної педагогічної теорії*, тобто генералізований педагогічний досвід;
- *розвиток міжнародного взаєморозуміння*.

Останній аспект набуває особливої актуальності нині, коли розширюються міжнародні контакти. На порівняльній основі будується діяльність міжнародних наукових організацій у галузі педагогіки. Численні конгреси, семінари, конференції, симпозіуми, що проводяться цими організаціями, стали важливим фактором функціонування та розвитку педагогічної науки.

Переконані, що ніколи раніше порівнювання освітніх систем та інститутів не було таким необхідним, як сьогодні, і, ґрунтуючись на досягненнях світової компаративістики, стверджуємо, що порівняльно-педагогічні дослідження потребують використання не одного універсального методу, як вважала протягом тривалого часу компаративістська доктрина, а цілої системи методів, причому важливо не те, який з них є кращим, а місце, котрий у процесі дослідження посідає кожний з них. Завжди проблема має бути сформульована максимально точно і логічно послідовно. Це полегшує і вибір методів, найкорисніших для дослідження.

Яким має бути науковий підхід до вивчення освітніх систем, котрий забезпечить ефективні результати? Йдеться поки що про першу стадію порівняльно-педагогічних досліджень. Тут важливе глобальне або цілісне сприйняття педагогічної системи, до якої звертається компаративіст. Лише за наявності такого глобального сприйняття – бачення цієї системи в цілому – можливий її подальший диференційований порівняльно-педагогічний аналіз.

Вимога глобального сприйняття може здатися надмірною, бо порівняльні дослідження здебільшого розглядають не всю систему освіти, а певне педагогічне явище або проблему. Проте порівняння окремих явищ без всебічного вивчення усієї системи буде недосконалим. Глобальне сприйняття системи в її конкретно-історичному генезисі й з урахуванням соціально-економічних умов, в яких вона діє, є першою вимогою справді наукового використання порівняльного методу. Сучасна компаративістська доктрина наполягає на цій вимозі.

Згідно з думкою фахівців у цій галузі, вивчення освіти інших країн дає змогу скласти більш глибоке та адекватне уявлення про свої системи. Шляхом збирання та класифікації інформації про зарубіжні системи можна вивести основні принципи політики в галузі освіти. Щоб зрозуміти характер національної системи освіти, як зазначав ще М. Седлер у 1902 р., необхідно мати фундаментальні знання про те, що відбувається не лише в самій школі, а й поза її межами, тобто порівняльне вивчення національних шкільних систем має спиратися на аналіз суспільних процесів, що зумовлюють стан та розвиток освіти.

Порівняльна педагогіка допомагає виявити спільність як еволюції виховання та освіти в межах однієї цивілізації, так і розв'язання окремих педагогічних проблем, схожість конкретних форм, методів навчання та виховання. Порівняння може сприяти виробленню загальних моделей, які б поставали як деякий педагогічний ідеал (модель випускника середньої школи, загаль-

ноосвітньої середньої школи, модель ядра обов'язкової освіти, громадянина демократичного суспільства та ін.).

Таким чином можна прагнути до створення загальної наднаціональної теорії педагогіки, яка була б своєрідним орієнтиром для національних педагогічних теорій та практики.

Як стверджує відомий український учений С.У. Гончаренко, реалізація цілісного підходу до вивчення педагогічних процесів, явищ і системно-структурного аналізу їхніх властивостей як у якісному, так і в кількісному аспектах є прямим свідченням зрілого методологічного осмислення самого поняття наукового знання, котре розуміють як один з найважливіших системних об'єктів науки.

Звернемося тепер до тих *методів* у власному значенні, за допомогою яких здійснюється порівняльно-педагогічне дослідження, тобто технічних прийомів, які можуть бути використані компаративістами під час дослідження конкретних проблем. Причому йдеться не про конструювання єдиного методу, який застосовується у порівняльно-педагогічних дослідженнях, а про методи або систему методів. Адже в галузі суспільних наук порівняльний метод має відігравати ту роль, яку в природничих науках відіграє експериментування.

Французький учений П. Ван-Тігем зазначав, що саме порівнювання дає змогу перейти від простого описання зовнішнього об'єкта до наукового аналізу. Якщо історичний метод вивчає факти начебто у вертикальному розміщенні, то порівняльний аналізує їх по горизонталі, причому обидва методи істотно доповнюють один одного.

У зв'язку з викладеним розглянемо послідовність і взаємозв'язок історичного та порівняльного методів. Йдеться передусім про вертикальне вивчення, що логічно стоїть на першому місці і є дослідженням зарубіжного педагогічного явища або освітньої системи. За ним відбувається процес власне порівняльного дослідження, тобто – по горизонталі.

Розмежування між порівняльною педагогікою, з одного боку, і вивченням зарубіжної школи, з другого – вже давно стало методологічною проблемою компаративістики. Разом із тим це розмежування не завжди мало виразні форми й відображення у практичній діяльності педагогів.

На нашу думку, подібне розмежування і навіть протиставлення вивчення зарубіжної педагогіки та порівняльного аналізу необхідне.

Як справедливо зауважив швейцарський компаративіст Г. Созер-Холл ще на початку ХХ ст., порівняльний аналіз зарубіжних систем не зводиться до вивчення та описання певної системи або систем, як знання багатьох іноземних мов не є порівняльною лінгвістикою.

Але незважаючи на те, що конкретні тематичні дослідження або, іншими словами, інформація про конкретні педагогічні ситуації та проблеми

в інших країнах не стосуються власне порівняльної педагогіки. Без такої інформації, незалежно від того, обмежується вона однією країною чи охоплює цілу групу їх, порівняльна педагогіка обійтися не може, бо це, як стверджує К. Олівера, фундамент та необхідний матеріал для її побудови, але не власне будівля і щонайменше – її архітектурне вирішення.

Відмінність порівняльно-педагогічного дослідження від простого вивчення однієї або декількох зарубіжних педагогічних систем полягає в тому, що перше синтезує системи, котрі вивчаються, для виявлення того загального, що в них є. Проте, як зазначалося, об'єктивне й всебічне вивчення зарубіжної системи або систем має передувати порівнянню у власному розумінні. Цю очевидну істину іноді забувають, і тоді ми стаємо свідками помилок та покvapливих приблизних висновків, зроблених у процесі досліджень, котрі вважали порівняльними, тобто «горизонтальними», але яким не передувало достатнє вивчення предмета по вертикалі. Отже, можна зробити два висновки:

- порівняльна педагогіка залежить від вивчення зарубіжної педагогіки;
- зарубіжна педагогіка є первісною матерією порівняльної педагогіки.

Ніхто не може стати компаративістом, не набувши попередньо достатнього обсягу знань про зарубіжну педагогіку та освітні системи зарубіжних країн.

Щоправда, заради справедливості слід відзначити дослідження, коли застосування порівняльного методу не пов'язане із зарубіжною педагогікою – порівняно-педагогічні дослідження можуть проводитися й у галузі історії педагогіки.

Вивчення зарубіжної системи освіти в цілому (а не її окремих аспектів) передбачає використання індуктивного методу, досить близького до порівняння, яке наявне навіть тоді, коли вивчається система освіти, дуже близька до власної (системи освіти близького зарубіжжя – Росії, Білорусі тощо).

К. Олівера розробив своєрідну модель порівняльно-педагогічних досліджень, яка становить собою декілька концентрованих кіл:

- у центрі – порівняльні дослідження, теорія та методологія;
- потім – міжнародна інформація з питань освіти та різні типи конкретних тематичних пошуків;
- нарешті, на зовнішньому колі – участь дослідника у вивченні будь-якої теми, що стосується науки про освіту (едукології).

За образним висловом К. Олівери, компаративіст повинен рухатися крізь усі ці кола: логічна ієрархія наукових рівнів не збігається ні з етапами дослідження, ні з розподілом дослідників. Проте, на його думку, є небезпека захопитись операціями першого рівня і забути вищі цілі порівняння.

Серед різноманітних моделей привертає увагу модель Дж. Бірідєя, основана на індуктивному методі наукового пізнання. Згідно з нею, кожне по-

рівняльне дослідження має починатися зі збирання та класифікації фактів, що спостерігаються, чого і варто насамперед навчати спеціалістів із порівняльної педагогіки. Наступні етапи дослідження – зіставлення даних, виявлення попередніх подій, розкриття історичних, філософських, економічних, психологічних, політичних, антропологічних і соціологічних причин певних фактів або явищ у галузі освіти, а також одночасне порівняння сучасного стану справ із минулим, що дає можливість робити широкі узагальнення з питань освіти.

Порівняльне вивчення фактично є спробою перекласти, наскільки можливо, характерні особливості систем освіти різних країн мовою певних концепцій. Індуктивного методу дотримувався і Ю. Шрівер, пропонуючи модель дослідження, в якій мають спочатку виокремлюватися культурні відмінності, потім синтезуватися загальнокультурні цінності і, таким чином, вироблятися міжнародні тенденції та перспективи.

Методом індуктивної логіки було проведено низку досліджень: І. Кендела з управлінських основ явищ в освіті, Н. Ханса, який обґрунтував значення історичних факторів, Ф. Шнайдера, що визначив рушійні сили розвитку в галузі освіти та ін.

Одним із завдань є розроблення чіткіших методологічних принципів. «Чиста індукція» як емпіричний метод наукового пізнання вже не може задовольнити дослідницькі потреби. Методику порівняльно-педагогічних досліджень поповнив Р. Холл, який використав проблемний підхід під час розгляду питань освіти, породжених науково-технічним прогресом.

Такої самої думки дотримується і Б. Холмс. Відправною точкою дослідження у його методі є загальна проблема або проблеми. Альтернативні рішення потім глибоко аналізуються в конкретному національному контексті. При створенні таксономії специфічних соціально-економічних і політичних умов Холмс керується критичним методом і для пояснення явищ не звертається до попередніх їх причин, а намагається спиратися на прогнозування подій на підставі гіпотетичних побудов з урахуванням конкретних соціальних умов.

Варто наголосити на найважливішому правилі або вимозі під час проведення порівняльного дослідження: виявлення порівняльності педагогічних явищ та інститутів. Ідеться про те, що однієї педагогічної мети можна досягти різними комбінаціями педагогічних засобів. У різних країнах педагогічні функції можна реалізувати за допомогою різних засобів, форм та методів. Отже, відсутність у системі освіти, до якої звертається компаративіст, явища, однойменного або безпосередньо відповідного явищу, що порівнюється, може бути несправжньою в тому розумінні, що це зовсім не означає прогалини в освіті й насправді аналізована проблема розв'язана в цій системі освіти, і часто навіть у плані, дуже близькому до розв'язання, прийнятого в національній системі освіти дослідника.

Вимога виявити порівнянність інститутів має першорядне значення. Проте замало лише констатувати той факт, що розв'язання певної проблеми досягається системами, що порівнюються, за допомогою різних педагогічних явищ. Такий висновок не може задовольнити ні теоретика, ні практика. Завдання компаративіста в тому й полягає, щоб пояснити, по-перше, причини різних засобів, і, по-друге, наскільки істотна ця відмінність у плані педагогічних технологій. Підвалини та корені порівнянності варто шукати не в проблемах та явищах а в системі освіти в цілому. Саме до такого цілісного, функціонального, операціоністського сприйняття системи освіти повинні завжди звертатися дослідники. Наприклад, в Україні середню професійну освіту можна здобути в професійно-технічних училищах, а у США цих училищ немає взагалі, хоча таку освіту учні здобувають на професійному потоці середньої загальноосвітньої школи. Тому порівняння може здійснюватися в контексті змісту освіти.

Все це спонукує звернутися до питання про рівні порівняння. Воно може виникати на рівні педагогічних явищ. Переважно це інформативна стадія, яка відносно проста, на ній наявне не стільки порівняння, скільки зіставлення та паралельне викладання явищ, що розглядаються. Таким є дослідження Х. Гаррідо «Початкова освіта на межі ХХІ століття».

Труднощі розпочинаються, коли звертаються до причин, що пояснюють певну педагогічну регламентацію або прагнуть пояснити її еволюцію. У такому разі можна перейти на вищий рівень – категорій, за допомогою якого можна виявити умови та висновки, що нас цікавлять. Проте і цього замало, щоб отримати повне уявлення про природу досліджуваної проблеми. Значно складніший рівень – це порівняння на рівні педагогічних систем.

Проте таке порівняння менш схильне до ризику помилок та умоглядних висновків. Якими б не були відмінності між системами, порівняльний підхід до них як до складних суспільно-культурних, педагогічних реальностей завжди виправданий. Глобальне, цілісне сприйняття тим більш природне та необхідне, чим більше різняться педагогічні системи.

Кожному з названих рівнів порівняння відповідають і свої методи. На першому переважають інформативний, описовий методи. Йдеться про виявлення та систематизацію матеріалу, що цікавить дослідника. Порівняння другого рівня потребує вже наукового аналітичного підходу.

Що ж до рівня систем, то зібраної інформації очевидно недостатньо. Вона має бути доповнена вивченням структури, щоб зрозуміти – і це найголовніше – педагогічну систему в цілісному вигляді з урахуванням процесу її формування, еволюції, її застосування, основних принципів, джерел, її духу та ієрархії цінностей. Для забезпечення належного рівня одним з основних є структурний метод.

Останнім часом теоретичний арсенал компаративістики зазнав істотної модернізації, він доповнений як соціологічною орієнтацією, так і зверненням до *функціонального порівняння*. Цей метод почав застосовуватися й в інших соціально-сусільних науках.

Існування кожного педагогічного засобу, складової системи має бути виправдане, і для цього замало з'ясувати, яку функцію здійснює ця складова. Необхідно також відповісти, чи належним чином виконується ця функція і чи не краще виконати її за допомогою іншого засобу.

Задовільну відповідь можна одержати лише шляхом порівняння цього педагогічного засобу з рішеннями, які мають інші системи освіти. Таким чином, сказати «так» або «ні» зовсім не означає висловитися за збереження або скасування явища чи засобу, які розглядаються.

У такому разі завдання порівняльної педагогіки – з'ясувати, до яких наслідків приведе збереження, зміна або відміна того педагогічного засобу, про який ідеться. Той «запас рішень», що є у світі, допомагає дати оцінку власним проблемам освіти.

Проте передумовою такого функціонального порівняння є порівняність вихідних ситуацій. Сучасне суспільство майже повсюдно висуває схожі проблеми, досить суттєві, які лише іноді відрізняються деталями. Така подібність проблем дає змогу підійти до питання про функціональну адекватність відповідних педагогічних засобів у різних країнах.

Порівняльна педагогічна наука не може обмежитися констатацією функціональних подібних та відмінних ознак педагогічних явищ, що належать до різних систем. Перед нею стоїть також завдання пояснити причини, які зумовлюють ці ознаки, тобто проаналізувати соціальні умови, за яких можливі ті чи інші педагогічні явища, розвиток певної системи освіти або виховання.

Коли порівняльна педагогіка ставить завданням розуміння соціальних функцій педагогіки, вона постає як порівняльна соціологія освіти. Предмет дослідження тут – освіта як соціально-культурний феномен у всіх його численних історичних виявах. Шлях дослідження – емпіричний: вивчення освіти в різних країнах у її розвитку; мета – показати загальні для всіх країн умови, за яких вона використовується як засіб соціального розвитку, закономірності виникнення та розвитку систем освіти, їх мету, форми, методи.

Варто враховувати роль, яку в розвитку освіти відіграють економічні, соціальні та культурні умови, політичні й організаційні форми, етнічні структури, географічні, кліматичні, екологічні фактори, а також філософські та релігійні переконання. На всі ці аспекти освіта також впливає. Коли ж ідеться про її роль та виховання в загальному перебігу історичного розвитку, а одержаний матеріал взято з історії народів, тоді можна говорити й про порівняльну історію педагогіки.

Той, хто бореться за таке глибоке всебічне порівняльне дослідження, повинен добре орієнтуватись у суспільних науках, мати уявлення про різні стадії загального процесу культурно-історичного розвитку і добре знати педагогіку та системи освіти багатьох зарубіжних країн.

Функціональний аналіз може поставати як *мікропорівняння* і як *макропорівняння*: перше оперує педагогічними категоріями, освітніми системами, взятими в цілому, друге – окремими педагогічними явищами, фактами, формами або методами виховання та освіти.

Хоч об'єктом мікропорівняння є конкретна деталь педагогічної системи, воно, проте, не може розглядати цю деталь ізольовано, а важливо підходити до неї як до частини цілого – тобто педагогічної системи.

Одне явище, взяте само по собі, беззмислово, його значення можна зрозуміти лише через взаємозв'язки з іншими педагогічними явищами на фоні соціально-культурної реальності.

Сучасні педагоги-компаративісти, звертаючись до функціонального методу, вбачають його перевагу в тому, що, застосовуючи цей метод, не порівнюють окремі категорії чи явища, а зіставлення будується на розв'язанні проблеми, аналізується, яким способом певні педагогічні системи вирішують її.

Перевага такому підходу надається у зв'язку з тим, що дуже схожі й навіть ідентичні поняття рідко мають одне значення. Схожі освітні інститути залежно від соціально-культурних умов можуть виконувати різні функції і, навпаки, різні педагогічні засоби можуть відігравати аналогічну роль. Функціональні дослідження показали, що різні педагогічні системи для досягнення тієї самої мети приводять у дію багато різних педагогічних засобів та технологій.

Дуже часто під час порівняння з'ясовується схожість або близькість засобів, що використовуються. Причиною цього може бути загальне історичне походження та традиція, котра при цьому склалася, або свідоме запозичення (рецепція), чи, нарешті, паралельні шляхи розвитку, коли в різних країнах незалежно одні від одних схожі соціально-культурні відносини породжують подібні явища. Так, релігійне виховання застосовується в педагогіці США та Іспанії, але його форми та методи різні. У США – це цілком альтернативний напрям, тоді як в Іспанії входить до програм загальноосвітньої школи. Таким чином, це може бути предметом функціонального аналізу: в Іспанії та Мексиці форми та методи цього виховання схожі в результаті запозичення, а в Іспанії та Португалії – через традиційні шляхи розвитку.

Функціональне педагогічне порівняння може слугувати:

- загальним цілям педагогічної науки – «пошукові істини»;
- певній педагогічній цілі: розв'язуючи якусь проблему, педагоги визначають, які її розв'язки існують в інших державах;



– кращому розумінню своїх педагогічних проблем, засобів тощо; шляхом порівняння їх із зарубіжним досвідом збагачуються новими ідеями, одержують аргументи і доходять висновків, яких вони, мабуть, не зробили б, якби справа обмежилася вивченням лише власної освіти.

І все ж, на нашу думку, неправомірно зводити розуміння порівняльної педагогіки лише до функціонального порівняння, яке має давати лише корисні висновки та рекомендації. Ми згодні, що функціональний аналіз – важливий та перспективний напрям порівняльно-педагогічних досліджень, але зведення предмета цієї науки лише до такого аналізу має чіткий емпірико-прагматичний відбиток, який применшує загальнонаукове значення порівняльної педагогіки та її роль у розвитку педагогічної теорії.

Таким чином, вивчення зарубіжної педагогіки спрямоване на дескриптивне зіставлення явищ, а порівняльна педагогіка спрямована на функціональний аналіз проблем.

Що ж видів порівняльних досліджень, то ми виокремлюємо такі.

*Безоціночне порівняння.* Це порівняння, первісна мета якого полягає в тому, що краще й глибше пізнати зарубіжну освіту (відштовхуючись від національних реалій). Воно здійснюється як на теоретичному рівні, так і практичному, наприклад, для розвитку взаєморозуміння та співробітництва.

До типових методів такого виду порівняння належить насамперед всеосяжне, широкомасштабне порівняння, тобто описання педагогічних систем для виявлення основних особливостей, характерних подібних та відмінних ознак. Це так зване макропорівняння.

*Оціночне порівняння.* Воно має на меті або принаймні застосовує критичну оцінку. Загальним для таких праць, незалежно від того, чи мають вони теоретичний або практичний характер, є те, що вони завжди містять оцінку, яка може слугувати засобом пошуку кращого розв'язання проблеми. Його можна знайти серед наявних розв'язків або сформулювати на підставі матеріалів та прикладів, одержаних під час порівняльного аналізу.

Соціологічне дослідження є суттєвою частиною порівняльно-педагогічного методу. Під соціологічним дослідженням у такому контексті ми розуміємо все ті самі методи, за допомогою яких порівняльна педагогіка намагається вивчити практику навчання та виховання.

Щоб дати повний аналіз зарубіжної системи освіти, замало вивчення першоджерел, документації та наукових праць. Необхідна також повна інформація про те, як діють, застосовуються, рекомендуються, здійснюються педагогічні процеси на практиці. Потрібно знати економічні, соціальні, ідеологічні умови та моральну атмосферу, в яких вони діють.

Якщо порівняльна педагогіка претендує на всебічний аналіз педагогічних процесів і явищ, вона має включити до свого арсеналу й вивчення прак-

тичного застосування педагогічних явищ та процесів у країнах, що є об'єктом порівняння.

Соціологічні дослідження мають широко застосовуватися в порівняльній педагогіці. Тому на увагу заслуговує розгляд соціологічних методів стосовно порівняльно-педагогічних досліджень. Основні з них: використання статистичних даних, запитальники, інтерв'ю, аналіз документів.

1. *Використання статистичних даних.* Вони дають уявлення про кількісний бік педагогічних явищ, що розглядаються (фінансування та витрати на освіту, загальна кількість учнів, число навчальних закладів різних типів, кількість учителів, учителів за фахом, учнів за віком тощо).

Для порівняльного аналізу ці дані значущі лише тоді, коли вони порівнювані. Метою використання статистики у порівняльній педагогіці є визначення відносних кількісних показників проблем, що вивчаються. Одержання статистичних даних, як правило, передбачає, що відповідні факти підлягають обліку. Вони можуть бути взяті до уваги лише тоді, коли офіційно зареєстровані. Ці дані публікуються найчастіше в різних статистичних щорічниках.

Не опубліковані дані можна одержати від офіційних установ (міністерства освіти, управління та адміністративні органи). Порівняльні статистичні дані можуть бути значимими показниками практичної ролі освітніх інститутів у різних країнах.

2. *Запитальники.* Їх можна використати для уточнення деяких нечітких моментів як у теорії освіти, так і в її практичній реалізації.

Щоб уникнути багатьох можливих непорозумінь, потрібно формулювати запитання відповідно до понятійних уявлень адресата. Компаративіст повинен знати не лише спеціальну термінологію, використовувану в зарубіжній педагогіці з питань, що його цікавлять, а й загальну педагогічну термінологію. З тих самих міркувань запитальник має бути складений зрозумілою для адресата мовою. Крім того, запорукою успіху є правильний вибір кваліфікованих адресатів. Готовність адресата може зростати, якщо це забезпечить йому зустрічне задоволення (адресатами можуть бути міністерство освіти, управління освітою області або району, інформаційний науково-педагогічний центр, окремий навчальний заклад: школа, коледж, ліцей тощо).

3. *Інтерв'ю* – по суті, усний запитальник з тією лише відмінністю, що будь-яка відповідь може відразу викликати контрзапитання. У порівняльно-педагогічних дослідженнях важливу роль відіграють інтерв'ю з учителями, директорами шкіл, адміністраторами, працівниками органів управління освітою, а також учнями та батьками.

4. *Аналіз документів.* Подібно до запитальників та інтерв'ю документи можуть бути використані для уточнення змісту даних про педагогічні явища, факти тощо.

Особливої уваги потребує вивчення таких документів як, закони про освіту або інші законодавчі акти, положення, інструкції, методичні рекомендації, звіти, шкільна документація, а також учнівські праці. Цінність документів залежить від масштабів їх використання.

Порівняльна педагогіка покликана відіграти величезну роль у розвитку науки та виробленні загальних підходів до теорії виховання й освіти, що відповідають умовам сучасного світу. Проте для компаративістів замало виявити роль, яка їй належить порівняльній педагогіці. Вони повинні також сприяти тому, щоб педагоги були здатні реалізувати – кожний у своїй галузі – покладені на них завдання. Порівняльна педагогіка – не галузь діяльності окремих педагогів, що цікавляться цією наукою. Всі науковці повинні зацікавитися порівняльною педагогікою. Для одних – це метод, точніше порівняльний метод; для інших – автономна галузь педагогічної науки. Поряд з освітянами, котрі просто використовують порівняльну педагогіку, є компаративісти, завдання яких обмежується підготовкою ґрунту для того, щоб інші змогли успішно застосовувати у своїй роботі порівняння.

Педагог не може звертатися до вивчення зарубіжної школи, а тим більше, до порівняльно-педагогічного дослідження без певної підготовки. Є речі, яких він повинен остерігатися, та попередні умови, котрих він має дотримуватись.

Можливо ми нагадаємо очевидні речі, але вони досить суттєві. Насамперед під час вивчення зарубіжної системи освіти бажане знання іноземної мови. Причому необхідно враховувати специфіку педагогічної термінології. У зарубіжних словниках є велика кількість термінів, які неможливо перекласти, а часто вони не мають аналогів серед педагогічних явищ або категорій тієї чи іншої країни (наприклад, нормальні школи, бачилерато).

Іноді ці терміни мають різне значення: бачилерато в Іспанії – це останній клас старшої загальноосвітньої школи, бакалао – випускник цього класу; бакалавреато у США, Великобританії – це перший науковий чи професійний ступінь, який отримують після закінчення чотирирічного вищого навчального закладу.

Порівняння різних педагогічних систем справді іноді дуже складне. Сучасний світ надзвичайно різноманітний. Дедалі частіше ми виявляємося пов'язаними з людьми, які здобули іншу освіту, ніж ми. Вони інакше міркують, використовують інші поняття; їх світогляд і розуміння цілей та завдань виховання й освіти відмінні від наших. Тут потрібні компаративісти, щоб навчити педагогів розуміти співрозмовників або попередити їх про труднощі, яких вони при цьому зазнають. Саме цим пояснюється насамперед сучасний розвиток курсів та інститутів, де викладається порівняльна педагогіка. Незбіг понять і навіть категорій є однією з найбільших труднощів для педагога, який

прагне порівняти різні педагогічні явища (системи оцінювання в країнах, які відрізняються як за формами, так і за методами).

Варто остерігатися також так званих очевидностей, які можуть зустрітися на шляху компаративіста. Так, швидко виявивши в зарубіжній педагогіці або шкільній практиці явище, категорію, форму або метод навчання, які відповідають питанню, що вивчається, не варто спинятися на цьому, бо явище потрібно брати не ізольовано, а в педагогічному контексті, у взаємозв'язку з іншими явищами або категоріями. Не можна також виходити з того, що схожі проблеми в подібних умовах завжди мають схожі розв'язки. Неоднакові підходи до цих проблем можуть призвести до того, що і їх розв'язки виявляться досить далекими. Національний колорит, особливості конкретної ситуації завжди треба брати до уваги, оскільки інакше виникають поверхові узагальнення. Так, для розв'язання проблем освіти національних меншин в Україні почалася масова організація етнічних шкіл. У США, навпаки, у загальноосвітніх школах, в умовах полікультурних класів намагаються викладати інтегровані курси на взірць «Моє етнічне походження».

Компаративіст повинен звертати увагу на різні підходи, розуміти, що досліднику необхідно вивчати проблему, а не займатися грою в поняття. Потрібно твердо засвоїти, що педагогічні явища та поняття могли розвиватися самостійно в межах національних традицій, тому те, що зрозуміле для француза, часто не зрозуміле американцю, а тим більше педагогу з азійської або африканської країни.

Шляхом широкого вивчення структури інших суспільств, їхніх систем освіти та виховання компаративісти повинні створити умови для плідного діалогу; вони мають пояснити ментальність, логіку міркувань і концепції зарубіжних систем і створити такі наукові словники педагогічної термінології, що дають змогу людям, які говорять різними мовами, користуються різними термінами, зрозуміти один одного.

Спробуємо сформулювати вимоги, дотримання яких необхідне для успішного вивчення зарубіжної педагогіки.

1. До зарубіжних джерел і документів варто підходити так, як це робить педагог тієї країни, педагогіка якої вивчається.

2. Перш ніж звертатися до конкретної проблеми, потрібно чітко уявити структуру (педагогічної науки та практики) освіти країни, що вивчається, тобто систему, зміст освіти, форми та методи виховання та освіти.

3. Потрібно добре вивчити реальне функціонування системи освіти. При цьому дуже важливо виявити соціально-культурні умови, в яких вона діє.

Отже, спеціаліст-компаративіст має підходити до вивчення зарубіжної педагогіки неупереджено, з бажанням розширити свій кругозір і дуже обережно переносити чужі явища та категорії у національну систему та інститути освіти.

Аналізуючи внесок порівняльної педагогіки в педагогічну освіту, зауважимо, що розвиваючись як самостійна галузь педагогічної науки, порівняльна педагогіка поки що мало пов'язана з удосконаленням практики. Її роль має стати вагомішою як у виробленні концептуальних розв'язків щодо перетворення педагогічної дійсності, так і в збагаченні мислення сучасного вчителя.

На наш погляд, порівняльна педагогіка є саме тією сферою, в якій можна здобути інтегроване знання з різних проблем навчання та виховання на основі вивчення сукупного педагогічного досвіду. Тому актуальним є створення курсу «Порівняльна педагогіка», який систематизуватиме знання про основні напрями світової теорії, освітньої політики та організації систем освіти у різних країнах. У ньому треба подати порівняльний аналіз навчальних планів та програм, загальних принципів добору змісту освіти. Майбутні педагоги повинні ознайомлюватися з педагогічними методами та новітніми досягненнями в галузі педагогічної технології. Це сприятиме подальшому зростанню творчої активності майбутніх учителів та вихователів, розвиткові їхнього аналітичного мислення, здатності до проведення порівняльного аналізу тих чи інших педагогічних явищ. Вони зможуть свідомо вибирати педагогічні методи та технології зі скарбниці світової педагогічної думки. Це, у свою чергу, сприятиме розвиткові й суттєвому підвищенню рівня освіти в Україні.

Залежно від завдань певного курсу можна виокремити три способи або підходи, на яких може базуватися викладання порівняльної педагогіки. Це структурно-морфологічне порівняння, історико-еволюційне та функціональне порівняння, що орієнтується на практичні цілі.

*Структурно-морфологічний підхід* розкриває насамперед те загальне, що існує в педагогічних системах, схожі риси в історичних шляхах їхнього розвитку, а також специфічні характеристики кожної з цих систем, еволюційні процеси в їх структурах, формах і методах.

Щодо *історико-еволюційного порівняння*, то тут необхідні дві дисципліни – порівняльна педагогіка та історія педагогіки. Говорячи про розвиток певної педагогічної системи, треба проаналізувати її історичні корені, виявити передумови відомих педагогічних систем, розглянути не лише те, що було в минулому, стало причиною створення тієї чи іншої системи, її вихідним пунктом, але і те, якими шляхами вона еволюціонувала в її сучасні форми. Порівняльно-історичний підхід змістовно збагачує теми, які в традиційному викладанні не викликають інтересу в студентів.

Кооперація історії педагогіки та порівняльної педагогіки є дуже важливою. Історико-еволюційне порівняння має доповнити вивчення педагогічних понять у їх сучасному стані розуміння їхньої історичної еволюції, їх взаємозв'язків, подібних і відмінних ознак, що склалися у процесі формування.

Найвищого рівня потребує *функціональне порівняння*. Воно надає зіставленню новий аспект. Майбутній педагог одержує можливість побачити функціональні подібні риси певної педагогічної системи та порівняти їх із метою визначення того, який з розв'язків має більшу цінність.

Під час функціонального порівняння чітко виявляється гнучкість мислення. Цей вид порівняння може більшою мірою, ніж інші, спонукати здібного студента зайнятися науково-педагогічною діяльністю.

При вивченні низки тем деякі педагоги пропонують використовувати прийом «занурення в полеміку» із застосуванням зарубіжних педагогічних матеріалів. Спільний пошук оптимальних розв'язків з опорою на інтегроване знання допомагає виробленню здібностей обґрунтувати вибір своїх професійних установок, критичності мислення, концептуальності в оцінюванні розв'язань, пропозицій, рекомендацій та пропонованих теорій.

Форми й методи викладання повинні відповідати його цілям. Щоб досить повно описати певну педагогічну систему в усіх її аспектах, найкраще підходить лекційний курс. За такого послідовного викладання великого за обсягом матеріалу дискусійне обговорення проблем зайве. Проте це можуть бути описові курси, характерніші для зарубіжної педагогіки.

Для створення справжнього порівняльно-педагогічного курсу необхідно глибоке усвідомлення подібних та відмінних ознак педагогічних явищ та систем. У цьому разі краще підійде форма семінарів, на яких можна поставити проблеми для дискусійного обговорення.

Курс порівняльної педагогіки повинен допомогти студентам не лише засвоїти суму знань про зарубіжну освіту, а й ширше, у тому числі критично, оцінити свою національну освіту.

Ще одним перспективним напрямом використання порівняльно-педагогічних знань може стати ознайомлення з тим, як досвід вітчизняної педагогіки впливає на розвиток зарубіжної педагогіки.

Викладання порівняльної педагогіки не дасть максимальних результатів, якщо порівняльний підхід не буде входити до основних педагогічних дисциплін, що поєднало би порівняння з вивченням національної педагогічної теорії та практики. При цьому майбутній педагог одразу побачить співвідношення й паралелі між різними явищами. Це допоможе йому правильно оцінити національну освіту й пробудить інтерес до подальших спеціальних порівняльно-педагогічних курсів.

Під час розроблення навчальних програм дуже часто вирішальним є питання про те, яка значимість цієї дисципліни для практичної підготовки майбутніх освітян. Педагогіка за природою належить до практичних наук. Це наука соціальної суспільної дії, оскільки сприяє розв'язанню конкретних освітніх проблем. Проте навіть практичну науку не варто плутати з професій-

ною практикою. Безумовно, педагогічна наука зобов'язана приділяти практиці особливу увагу, але було б хибно будувати наукову освіту суто на професійній основі. Педагогічна наука – не зібрання суто практичних рішень. І якщо педагогічна професія не хоче відмовитися від того, щоб у її основі лежала наукова освіта, вона не повинна відмовлятися від інтелектуальності та науковості, потрібної для підготовки майбутнього педагога.

Саме така постановка питання визначає нашу позицію стосовно місця, яке порівняльна педагогіка має посідати у програмі навчання майбутніх учителів. Можливості порівняльної педагогіки залежать від того, про якого студента йдеться. Студентові, котрий повністю орієнтований на свою професійно-практичну діяльність, порівняльна педагогіка повинна принаймні дати основні відомості про педагогічні системи сучасності. На практиці це буде зведено до знання зарубіжної педагогіки. Для студента, який має ширше коло інтересів, порівняльна педагогіка може запропонувати набагато більше: крім загальних уявлень про педагогічну теорію та практику зарубіжних країн, вона дасть необхідні знання про педагогічні системи, історичні та функціональні взаємозв'язки, про можливості інших розв'язків педагогічних проблем.

Чи можна заперечувати, що цей порівняльний аспект педагогічної думки має значну практичну цінність? Суто практична орієнтація надає процесові університетського викладання «школярський» характер, наслідком чого є значне зниження рівня педагогічної освіти.

### Список використаних джерел

1. Вульфсон Б. Л. Методологические проблемы сравнительной педагогики / Б. Л. Вульфсон // Сов. педагогика. – 1988. – № 8. – С. 130–136.
2. Гончаренко С. У. Методологічні характеристики педагогічних досліджень / С. У. Гончаренко // Психолого-педагогічні новини. – 1994. – № 1–5.
3. Клименюк А. Методология и методика педагогического исследования. Постановка цели и задач исследования / А. Клименюк, А. Калита, Э. Бережная. – К., 1988.
4. Раевский В. В. Вопросы методологического обеспечения педагогического исследования / В. В. Раевский // Вопросы повышения эффективности педагогических исследований : сб. ст. / под ред. Ф. Бацик, Г. Воробьева. – Прага. : Ин-т педагогики им. Я. А. Коменского. ; М. НИИ общей педагогики АПН, 1988. – С. 37–47.
5. Оливера К. Э. К теории сравнительной педагогики / К. Э. Оливера // Перспективы / ЮНЕСКО. – 1989. – № 2 (66).
6. Arnove R. Comparative education. – New York, Macmillan, 1981.
7. Barnard. National education systems. – Institutions and statistics of Public Instruction in different countries. – N. Y., Stuger, 1872.

8. Bereday G. L. F. Reflections on comparative methodology in education, 1964-1966. Comparative education (Oxford, UK). – Vol 3. № 3, June 1967. – P. 169-187.
9. Carnoy M. Education as cultural imperialism //N.Y., Comparative Education Review (USA). Special number on the state of the art of comparative education. – № 21; 3/4; June/Oct., 1977.
10. Cousin V. Report on State of Public Instruction in Prussia. – London, 1936.
11. Cousin V. Report on State of Education in Holland. – London, 1938.
12. Garrido G. Fundamentos de educacion comparada. 2-ed. – Madrid, Dykinson, 1986.
13. Debeauvais M. The role of International Organization in the Evolution of Applied Comparative Education. Diversity and Unity in Education. – London, Allen and Unwin, 1980.
14. Halls W. D. Toward the European education system // Comparative Education. – Oxford. – 10, 3, Oct, 1974.
15. Hans N. Comparative Education. – N. Y., Dryden, 1952.
16. Holmes B. Comparative Education. Some Considerations of Method. – London, Allen and Unwin, 1981.
17. Holmes B. Trends in comparative education // Prospects. Vol. XV, № 3, 1985.
18. Kandel I.L. Comparative Education. Boston, M.-A .Houghton Mifflin, 1933.
19. King E. Comparative Investigation of Education //Prospects. Vol. XIX. – № 3, 1989.
20. Sadler M. The unrest in secondary education and elsewhere. Board of Education Special Reports on Education. Vol. 9. – London. HMSO, 1902.
21. Sauser-Hall G. Fonction et methode du droit comparee. – Geneve, 1913.
22. Schneider F. Trieb Krafte der padagogik der volker. – Saizburg, Austria, Otto Muller Verlag, 1947.
23. Schriewer J. The twofold character of compatarive education: crosscultural comparison and externalization to world situation //Prospects. Vol. XIX. – № 3, 1983.
24. Zweigart K. Des solutions identiques par des voies diferentes //Revue internationale de droitcompare. – № 1, 1966.



### Розділ III.

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

*Наталія Лавриченко*

### Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень

Порівняльна педагогіка як окрема галузь педагогічного наукового пізнання існує вже майже двісті років – від часу оприлюднення праці Марка-Жюльєна Паризького «Нариси й попередні нотатки до дослідження з порівняльної педагогіки» у 1817 році. Водночас ця наука й досі продовжує зберігати статус «молодої». Молодість її полягає у проблемі росту, невпинного пошуку адекватних і автентичних її завданням концептуальних та методологічних засад пізнавальної діяльності. В епіцентрі наукового дискурсу опиняються не лише методи й дослідницький інструментарій, понятійний апарат, а й сам предмет порівняльно-педагогічних досліджень.

На підтвердження сказаного наведемо думку професора Лондонського університету Дж. Лоурайса, висловлену ним на початку 70-х років минулого століття: «Безсумнівно, ще не настав час для можливості сформулювати основні методологічні принципи, прийняті для всіх дослідників і здатні реально підвищити ефективність їхньої діяльності» [9, с. 11]. Минуло ще півстоліття, і подібну тезу виголосив англійський компаративіст Б. Холмс: «Методологічні тенденції у порівняльній педагогіці постають невиразними, загальна ситуація характеризується невизначеністю. Парадигмальні зрушення є незначними. і лише невелика кількість учених їх сприймає та й то без особливого ентузіазму» [4, с. 56].

Зауважимо, що й досі ведуться дискусії стосовно наукового статусу та предметного поля порівняльної педагогіки. наріжними щодо цього є такі питання: Розглядати порівняльну педагогіку як самостійну дисципліну чи лише як галузь загальної педагогіки або, можливо, як інтегральну складову історії педагогіки? Здатна ця дисципліна продукувати власні наукові дані, чи вона приречена використовувати, рефлексувати, верифікувати знання з інших наук? Якщо справедливим є останнє, то якою мірою можливе поєднання педагогічної компаративістики з іншими гуманітарними науками – психологією, політологією, соціологією, філософією освіти, культурологією?

Предметом порівняльної педагогіки, за визначенням німецького ученого Юргена Шрівера, є *встановлення регулярних взаємозв'язків між освітніми інституціями, найпоширенішими в певному соціальному та історичному вимірі колективними педагогічними уявленнями та педагогічними практиками з метою їх подальшого аналізу та концептуалізації* [10, с. 9].

Згаданий вище англійський учений Джозеф Лоурейс визначає порівняльну педагогіку як *частину загальної теорії педагогіки, що займається дослідженням, аналізом та інтерпретацією політики й практики в галузі освіти в різних країнах та культурах*.

*Збирання та класифікацію інформації (як кількісної, так і якісної) щодо освітніх систем, навчальних закладів, управління та фінансування освітньої галузі, нормативно-законодавчої бази тощо і її тлумачення з урахуванням культурно-історичних витоків досліджуваних явищ, причинно-наслідкової дії економічних, технологічних, релігійних, філософських чинників* Дж. Лоурейс визначає як головні завдання порівняльної педагогіки. На думку вченого, науково обґрунтована відповідь компаративістів на запитання «Чому педагогічні явища є такими, якими вони є, а не інакшими?» передбачає можливі наслідки освітніх реформ [9, с. 11].

Французький учений Хенк Ван Даел дає власне визначення порівняльної педагогіки та предмета її досліджень: *«Це багато дисциплінарна наука із серії педагогічних, яка вивчає педагогічні феномени і факти в їх зв'язку із соціальним, політичним, економічним і культурним контекстом, порівнює їх за критеріями подібності та відмінності в різних країнах, регіонах, континентах та у світовому вимірі з метою кращого розуміння унікальності національних систем освіти. а також усвідомлення оптимальних шляхів їх удосконалення»* [5, с. 16-17].

Вочевидь західні вчені вносять досить близькі за змістом визначення педагогічної компаративістики, а це, в свою чергу, дає підстави говорити про поступове подолання таких вад, як ситуативність, партикулярний конвенціоналізм, суб'єктивізм у спробах визначити предметне поле порівняльно-педагогічних досліджень.

Не настільки песимістично виглядає й розвиток парадигмальних підходів до порівняльно-педагогічних досліджень, як це прозвучало у наведеній вище думці Б. Холмса. Свідченням того може бути дослідження історії порівняльної педагогіки як самостійної науки, проведене португальським ученим Антоніо Новоа. Вивчаючи історію виникнення найбільш значущих парадигм компаративних досліджень, учений відповідно виділяє чотири визначальні етапи розвитку порівняльної педагогіки [15, с. 57-60].

*Перший етап* розпочався у 1880 році і, на думку А. Новоа, характеризувався утвердженням у компаративістиці реформаторських ідей, покликаних сприяти вдосконаленню, зміцненню національних систем освіти. «Вчитися на досвіді інших» – таким був панівний принцип тогочасних порівняльно-педагогічних досліджень. Задля його реалізації практикувалися закордонні відряджен-

ня та міжнародний обмін делегаціями педагогічних фахівців, оприлюднювались енциклопедичні видання, які містили інформацію щодо освітніх систем різних країн світу, організовувалися масштабні інтернаціональні освітянські виставки. Знання «іншого» було передусім підставою для окреслення перспективних напрямів розвитку національних систем освіти.

Відлік *другого етапу* розвитку порівняльної педагогіки бере початок у 20-х роках минулого століття. У цей період педагогічна компаративістика починає розглядатися як наука, що може зробити значний внесок у справу боротьби за мир та міжнародне співробітництво. Цьому мали сприяти й такі новостворені наднаціональні наукові установи, як Міжнародний інститут педагогічних досліджень у Нью-Йорку (1923) та Інтернаціональне бюро з питань освіти у Женеві (1925). Вони та подібні до них організації приділяли значну увагу оприлюдненню та інтерпретації статистичних даних. Період, про який ідеться, охоплює також і 50-ті роки ХХ століття, тобто роки повоєнного відродження, з якими багато народів пов'язували сподівання на утвердження міжнародних правових засад мирного співіснування. У цих умовах на порівняльну педагогіку покладалося завдання сприяти кращому «розумінню іншого» для побудови нового, більш справедливого й гуманного світу.

А от 60-ті роки минулого століття Нова вже пов'язує з початком *третього етапу* розвитку порівняльної педагогіки. Характерною його ознакою, на думку вченого, стала амбівалентність. З одного боку, порівняльна педагогіка розвивалась у практично-прикладному напрямі, сприяючи розбудові національних освітніх систем у післявоєнний період, а з іншого – посилювався її теоретико-методологічний базис завдяки залученню та творчому використанню наукових досягнень суміжних наук. Поєднання політичних інтересів із суто науковими в контексті тогочасних досліджень наповнило їх новим змістом, що тлумачився як «творення іншого».

І нарешті *сучасний період*, відлік якого, за Антоніо Нова, починається з 2000 року. Його ознакою став значний вплив глобалізаційних процесів на порівняльно-педагогічні дослідження. Наукові здобутки педагогічної компаративістики розглядаються в сучасних умовах як один із вагомих чинників забезпечення якісних параметрів функціонування національних систем освіти з урахуванням світових аналогів та зразків. Прагнення «оцінити іншого» з метою порівняти себе з ним, зазирнути в іншого «як у дзеркало», де відбиваються власні переваги й недоліки, стає провідною ідеєю нинішніх компаративних педагогічних досліджень.

Загалом же розвиток порівняльної педагогіки протягом ХХ – ХХІ століть, як зазначають С. Грузинські та Дж. Пітерс пов'язаний передусім з необхідністю відповісти на два епохальні виклики – поширення неопозитивістської епістемології та глобалізації. Унаслідок дії цих чинників до проблеми наукової обґрунтованості та вірогідності порівняльно-педагогічних досліджень додалася ще одна,

яка торкається більшості соціальних наук і стосується втрати емпіричної ідентичності такими традиційними об'єктами дослідження, як суспільство, нація, цивілізація. Останні набувають в умовах глобальної взаємозалежності та цивілізаційної взаємопроникності дедалі розмитішої форми, починають нагадувати, певною мірою, гібридні утворення, амальгамні культурні суміші [10, с.47].

На позитивістських та неопозитивістських ідеях варто зупинитись докладніше, оскільки вони впливали не лише на історію, а й передісторію розвитку порівняльної педагогіки. Адже виникнення цієї науки завдячує значною мірою наданню порівняльному аналізу статусу наукового методу наприкінці XVIII століття. У той час відбувалось активне становлення системи сучасних наукових дисциплін, а порівняльний підхід до наукових досліджень розглядався як модерністська тенденція. Порівняльний аналіз набував дедалі більшого значення не лише як засіб здобуття та селекції емпіричних даних, але і як спосіб їх теоретичного осмислення, узагальнення та інтерпретації. Успішне використання порівняльного методу в природничих (або їх ще називають позитивними) науках сприяло його поширенню на інші дисциплінарні галузі пізнання – лінгвістику, юриспруденцію, релігієзнавство, наразі й педагогіку.

І вже у перших порівняльно-педагогічних наукових розвідках, здійснених Жюльєном Паризьким у 1817 році, аналізу емпіричних фактів надавалося вирішального значення. На його думку, педагогічна наука, як і будь-яка інша, має ґрунтуватись на спостереженні, нагромадженні та аналітичній обробці емпіричних фактів [6, с. 13]. Причому фактами можуть бути як доступні безпосередньому сприйняттю явища дійсності, так і абстрактні об'єкти наукового пізнання. І перші, і другі, зауважує учений, є однаково цінними для розв'язання завдань раціоналізації діяльності освітніх систем. Таким чином, наукові погляди Жюльєна Паризького стали визначальними для утворення двох головних річищ подальшого розвитку педагогічної компаративістики – практичного та теоретичного (або його ще називають класичним).

Педагоги-компаративісти, які дотримували практично орієнтованого підходу, досліджували педагогічні явища й процеси (наприклад реформи) переважно з метою виявлення в них спільних ознак та тенденцій. тоді ж як так звані «компаративісти-класики» надавали перевагу порівняльно-логічному аналізу досліджуваних об'єктів. Якщо в першому випадку врахування соціокультурних відмінностей (контексту) вважалось бажаним, але не принциповим, то класичний підхід передбачав аналіз педагогічних процесів як з погляду їх внутрішньої логіки, так і з точки зору казуальної обумовленості об'єктивною соціальною дійсністю.

У другій половині XX століття компаративісти обох таборів постали перед потребою радикально переглянути парадигмальні підходи до порівняльно-педагогічних досліджень. Це було пов'язано насамперед із втратою значущості освітніх систем як об'єктів порівняльно-педагогічних досліджень. На від-

міну від періоду активного становлення національних держав, постмодерністську картину світу вже важко було собі уявити як сукупність відносно сталих та автономних регіональних утворень, натомість і в галузі освіти.

Нові часи ознаменувались такими явищами, як культурна дифузія, міграційні хвилі, збільшення транспарентності міжнародних кордонів, посилення транснаціональної взаємозалежності – економічної, екологічної, соціальної. Спостерігаючи та аналізуючи ці процеси, західні учені (Мак Мікаель, Воллестейн) дійшли висновку про народження якісно нової моделі соціального устрою – «світового суспільства» [12, с. 385 – 397].

Глобалізаційні процеси об'єктивно позначалися й на освіті. Міжнародні педагогічні зв'язки та обмін досвідом ставали дедалі інтенсивнішими, і це спонукало педагогів-компаративістів подивитись на освітню діяльність як на глобальне явище. Окрім того, спираючись на авторитетні міжнародні дослідження, західні учені дійшли висновку, що глобалізаційні впливи на освіту є найвідчутнішими порівняно з іншими галузями суспільної діяльності [13, с. 121]. Освіта не тільки опиняється в центрі інтеграційних та глобалізаційних процесів, а й перетворюється, по суті, на їх провідника. То ж не дивно, зазначає Антоніо Нова, що сучасні педагогічні концепції «світового виміру» та інші перетворились на магічні кліше інтернаціонального вжитку.

Це досить цікаві явища, які прямо чи опосередковано впливають і на логіку компаративних досліджень. Скажімо, поява та поширення світових рейтингів у галузі освіти стимулюють вивчення відповідних досягнень різних країн світу для їх зіставлення та порівняння. Внаслідок розгортання досліджень у цьому напрямі в мові експертів, наприклад, поряд з поняттями «гомогенізація» і «типовість» з'явилися такі концепти, як взаємна визначеність, зрозумілість, трансфертність та комунікативна доступність освітніх систем.

Відтак в умовах сучасного світу транснаціональний, інтернаціональний, або глобалістський, підходи до порівняльно-педагогічних досліджень постають як найбільш актуальні й перспективні. Незважаючи на відмінність у назві, вони є сутнісно близькими. Адже, за визначенням, термін «глобалізація» є близьким до «інтернаціоналізації» і застосовується для позначення тенденцій інтенсифікації взаємодій та обмінів у планетарному масштабі, а також для соціологічної інтерпретації процесів комунікації у світовому вимірі, наслідком яких є транснаціональна узгодженість, спорідненість соціальних структур та соціальних моделей [11, с. 57].

Становлення новітньої глобалістської парадигми компаративних досліджень тривало протягом 30 – 50-х років ХХ століття. Одним із піонерів цього наукового руху став німецький педагог-компаративіст Фрідріх Шнейдер, автор оприлюдненої у 1931 – 1932 роках праці «Інтернаціональна педагогіка, зарубіжна педагогіка, порівняльно-педагогічні науки». Шнейдер започаткував педагогічний часопис із символічною назвою «Інтернаціональний педагогічний журнал».

У цьому журналі, який виходив трьома мовами, учений вбачав передусім засіб педагогічної комунікації, а також важливий інструмент популяризації авторської концепції розвитку порівняльної педагогіки.

Фрідріх Шнейдер переконував педагогічну громадськість у тому, що потрібно змінити погляд на порівняльну педагогіку як здебільшого прикладну науку і спрямувати компаративні дослідження в загальнотеоретичне русло, тобто надати їм справді інтелектуальної орієнтації [17, с. 243, 403, 404]. Німецький учений приділяв значну увагу проблемі виокремлення та чіткого окреслення предмета порівняльної педагогіки, а також її само рефлексії як самостійної наукової галузі. На зміну переважаючим на тому етапі описово-емпіричному методологічному підходу учений запропонував проблемний підхід, який полягав у дослідженні споріднених педагогічних течій, ідей, практик в інтернаціональному вимірі з метою їх компаративного аналізу та теоретичних узагальнень. Головне завдання порівняльної педагогіки Шнейдер бачив у виявленні чинників, що найістотніше впливають на освітні процеси. До таких він, зокрема, відносив державу, сім'ю і школу. Пізніше англійський учений Н. Хенс доповнив цей перелік такими факторами, як мова, історія, релігія, географія в контексті досліджуваних країн [8, с. 10 – 42].

Розвиваючи ідеї Шнейдера щодо «інтернаціоналізації» порівняльної педагогіки, його послідовник Б. Крюгер висловив думку про те, що порівняльна педагогіка, спираючись на поняття інтернаціональності в найширшому його розумінні, має переосмислити в історико-філософському ключі й саму себе, і досліджувані нею об'єкти. Наразі учені-компаративісти повинні усвідомити відмінність між «інтернаціональністю» як історичним феноменом та «інтернаціональною освітою» як сферою інтелектуальної діяльності. Це є, на думку Б. Крюгера, необхідною передумовою розрізнення педагогічних явищ інтернаціонального характеру з метою постановки проблем та формулювання ідей, з одного боку, і з іншого – застосування «порівняльного методу» для визначення універсальних ознак та закономірностей досліджуваних педагогічних процесів у компаративних дослідженнях [13, с. 110].

Зауважимо, що інтернаціоналістська парадигма порівняльно-педагогічних досліджень була прогресивною на зламі епох модерну та постмодерну, оскільки вона давала змогу адекватно реагувати на низку спричинених глобалізацією суспільних явищ. Проте порівняльно-педагогічні дослідження цього напрямку не були позбавлені й певних вад та перегинів, щодо яких застерігав німецький учений Б. Крюгер. Так, нездатність розрізнити «інтернаціональне» як суспільно-історичну реальність та «інтернаціональне» як предмет порівняльного аналізу нерідко заводила компаративістів на хибний шлях гіперболізації значення подібності, універсальності на шкоду самотності, специфічності, дискретності в досліджуваних педагогічних процесах, а також до перебільшення впливу на них соціокультурних чинників (контексту) і недоврахування їхньої ендогенної природи.

Звертаючи увагу на такі недоліки, відомий французький компаративіст Тан Кої висловлює власні судження з цього приводу. На його думку, порівняльна педагогіка може робити спроби щодо визначення закономірностей перебігу тих чи тих явищ на основі статистичних даних. Так, спираючись на кількісні показники, учені можуть зробити загальний висновок про те, що діти – вихідці з інтелектуальної еліти краще встигають у школі, або ж про те, що освітні системи є залежними від систем політичних. Однак ці узагальнення хибуватимуть на дескриптивність через неможливість установити їх валідність для різних типів суспільств на різних етапах їх історичного поступу. Отже, зазначає Тан Кої, неможливо досліджувати соціальні, історичні й педагогічні процеси за принципом аналогії в різноманітних спільнотах, оскільки неможливо забезпечити абсолютну відповідність умов їх перебігу.

У світлі наведених вище міркувань стає зрозумілим, чому поняття «тенденція» є більш прийнятним для більшості учених-компаративістів, ніж «закономірність». *Тенденція* в перекладі з пізньої латини означає *спрямованість розвитку якогось явища чи процесу*. Тенденція слугує формою вираження закономірностей, які загалом не мають іншої реальності, крім тенденції, крім наближення до чогось у тенденції. Одному й тому ж явищу можуть бути притаманні різні й навіть протилежні тенденції. У подібних між собою системах нерідко спостерігаються споріднені тенденції. Визначення головної, домінуючої тенденції є важливим моментом дослідження будь-якого об'єкта, що перебуває в розвитку [3, с. 674].

Отже, для визначення загальних тенденцій є важливими об'єктивна зіставність досліджуваних національних систем освіти, їх спорідненість спільною історією, культурою. На думку відомого російського вченого-компаративіста Б. Вульфсона, малопродуктивно порівнювати освітні системи європейських та більшості африканських країн, оскільки розходження між ними надто великі, а подібних рис небагато. Одним із способів об'єктивної та верифікації тенденцій тих чи тих педагогічних явищ і процесів є їх спостереження та вивчення в історичній ретроспективі. Як зазначає російський учений Г. Кортнев, саме історично-педагогічні знання дають можливість виявити корені й простежувати розвиток педагогічних традицій, які зародились у минулому і в модифікованому вигляді існують нині [2, с. 11].

Причому для порівняльно-педагогічних досліджень важливим є звертання не тільки до історії педагогічної думки та педагогічної практики, а й до того широкого суспільно-історичного контексту, на тлі якого педагогічні явища та процеси постають складовою культури. Однак тут постає закономірне запитання: а де ж пролягає межа між історико-педагогічними дослідженнями, в основу яких покладено порівняльний метод, і власне компаративними, тобто тими, для яких порівняльний метод є не лише засобом, а власне метою? На нашу думку, на нього можна відповісти, якщо правильно визначитися з форматом наукового до-

слідження, з горизонтальним (синхронним) та вертикальним (діахронним) його параметрами. Застосування історико-порівняльного аналізу є необхідним для кращого розуміння та усвідомлення історико-культурних витоків порівнюваних педагогічних феноменів, а також для уникнення надмірної захопленості неперевіреними часом інноваціями, випадковими і нежиттєздатними педагогічними теоріями й практиками. На шкідливість підходу «а ргіогі», за якого традиції надається менш важливого значення, звертав увагу відомий швейцарський педагог-компаративіст П. Россело. Хоча, безперечно, для педагогічної компаративістики, яка прагне піддавати порівняльному аналізу педагогічні явища й процеси не лише з погляду їх сучасної кореляції, а й футуристичної передбачуваності, емерджентності (виникнення нової якості), провідного значення набуває саме горизонтальний, тобто синхронізований у часі й просторі вимір наукових досліджень. Споріднену думку висловлює і Б. Вульфсон: *«За широтою проблематики порівняльна педагогіка є близькою до історії педагогіки, але, на відміну від останньої, найбільшу увагу приділяє не минулому, а сучасним явищам і процесам. І якщо для історії педагогіки головну роль відіграє вертикальне зіставлення, ...то в центрі уваги порівняльної педагогіки опиняється горизонтальний порівняльний аналіз, предметом якого є освіта в різних країнах у межах одного історичного періоду»* [1, с. 84].

То ж, повертаючись до питання про співвідношення педагогічної компаративістики та історії педагогіки, спробуємо уявити ці дві суміжні науки у вигляді двох перевернутих пірамід. В основі піраміди, яка символізує порівняльну педагогіку, лежить сучасність, а верхівка її повернута донизу, тобто до історичних витоків досліджуваних феноменів. тоді ж як в основі піраміди, що символізує історію педагогіки, лежить історичний пласт, а верхівкою своєю вона сягає сьогодення, в якому в концентрованому вигляді відображені традиції. Досить цікаву думку в контексті цієї проблематики висловив англійський учений Найджел Грант. У статті «Завдання порівняльної педагогіки в новому тисячолітті» він говорить про те, що порівняльна педагогіка має можливість зробити в просторі те, що історія педагогіки зробила в часі. Причому простір потрібно розуміти не лише в буквальному, фізичному сенсі, але і як простір продукування смислів, поглядів, що не знає кордонів та умовних демаркацій [7, с. 316].

Тут ми вкотре пересвідчуємось, наскільки важливо уважно й прискіпливо підходити до вибору об'єкта, предмета, критеріїв, методів порівняльно-педагогічного дослідження. У такій динамічній науковій галузі, як порівняльна педагогіка, неможливо відкривати істини навіки. Наприклад, те, що має очевидні ознаки тенденції «тут» і «тепер», може не виправдати себе в історичній перспективі. Це повинні усвідомлювати науковці, перед якими постає спокуса надати результатам порівняльно-педагогічного дослідження нормативного, прескриптивного значення. Адже, як уже зазначалося, у цій галузі наукової діяльності досить складно отримати стійкі кореляції між способами розв'язання педагогічних про-



блем та певним соціокультурним контекстом, що унеможливило калькування, або механічне перенесення зарубіжного педагогічного досвіду на національний ґрунт іншої держави. Це безпосередньо стосується й проблеми встановлення прямих, лінійних, системних взаємозв'язків та взаємо визначень таких процесів і явищ, як освіта й економічне зростання, освіта й розвиток, освіта й політична інтеграція. Відтак дослідники-компаративісти, які прагнуть побачити в зарубіжному педагогічному досвіді перспективні для запозичення елементи, повинні брати до уваги асиміляційні ефекти, інерцію та опір, що очікуватимуть на педагогічні інновації в умовах інших культур (прикладом може бути Китай чи Японія). Нараз, досліджуючи певні стереотипні, стандартизовані педагогічні явища та процедури, слід також розрізняти абстрактні моделі (теоретичні конструкти), наведені в наукових працях зарубіжних учених, від способів їх практичної реалізації в умовах тієї чи тієї держави з огляду на її законодавство, демографічну ситуацію, політичний курс, матеріальні та людські ресурси тощо.

Звідси випливає висновок про те, що педагогічна компаративістика не може бути інакшою, ніж міждисциплінарною або інтегративною, комплексною наукою, тобто такою, яка активно черпає й використовує знання із суміжних дисциплінарних галузей. Причому знання з інших наук – філософії, політекономії, культурології, соціології тощо – мають залучатися лише за принципом достатності й необхідності для розв'язання саме педагогічних науково-пошукових завдань.

Водночас надмірне захоплення «контекстом» у порівняльно-педагогічному дослідженні на шкоду «тексту» може призводити до невиправдано жорсткого детерміністського ухилу, коли педагогічні проблеми тенденційно розглядаються з позицій їх визначеності певним соціальним устроєм та ідеологією (соціальний детермінізм), або ж етнокультурними, національними особливостями (культурний детермінізм), або ж регіональною специфікою (географічний детермінізм).

Тут укотре варто прислухатись до порад Б. Вульфсона стосовно того, що, втручаючись у суміжні галузі, дослідник має усвідомлювати межі власної компетенції. Водночас учений відзначає й позитивний бік подібних «втручань», наголошуючи на тому, що саме завдяки запозиченню та творчому опрацюванню наукових матеріалів, відомостей з інших наук, порівняльна педагогіка здатна продукувати нове знання, корисне для вчених різного фаху. З цього погляду особливо плідними, як вважає російський учений, є порівняльно-педагогічні дослідження процесу соціалізації молоді в різних країнах світу [1, с. 87]. З цією думкою важко не погодитись, оскільки загальнонауковий статус категорії соціалізації справді сприяє інтенсифікації міжпредметних зв'язків педагогічної компаративістики, організовує й збагачує її взаємодію із системою наук про людину та суспільство, завдяки чому розширюються межі її пізнавальних функцій і можливостей.

А що з цього приводу думають західні фахівці? Скажімо, вже загаді вище Джозеф Лоурайс та Хек Ван Даел вважають, що якими міркуваннями не керу-

вався б педагог-компаративіст, якими науковими методами не послуговувався, він завжди має прагнути якнайкраще вивчити, зрозуміти, усвідомити досліджувані педагогічні феномени й поставити отримані знання на службу вдосконалення освітньої системи власної країни, передбачити можливі помилки на шляху її розбудови [9, с.20].

Прагнення поліпшити національну освітню систему, посприяти конкурентоспроможності власної держави на ринку освітніх послуг явно або імпліцитно властиве більшості як вітчизняних, так і зарубіжних компаративних досліджень. Однак надмірний наголос на обслуговуванні тих чи тих суспільних інтересів, брак критичності й об'єктивності в таких дослідженнях знижують їх наукову цінність, надають їм сервільного, акцентуйованого меліористського характеру. На цьому шляху виникає небезпека редукації ролі порівняльно-педагогічної науки до суто інструментальних, обслуговуючих функцій, або ж ця наука набуває ознак «академічного фольклору», починає слугувати виправданню нав'язаних політиками освітніх стратегій.

Об'єктивність і реалістичність порівняльно-педагогічних досліджень мають доповнюватись необхідно-достатнім рівнем абстрагованості від досліджуваних об'єктів. Дотримуючи такого підходу, компаративісти успішніше оминатимуть пастки надмірної ідеалізації зарубіжного педагогічного досвіду, незважений рекомендацій щодо його запозичення, авантюрних проєктів з його впровадження. Добрим засобом убезпечення науковця від міфотворчості й інтелектуальних спекуляцій є так звана робота «в полі», тобто безпосередньо в умовах тієї педагогічної реальності, яку він досліджує, а також ґрунтовні теоретичні знання з вітчизняної та зарубіжної педагогіки.

Слушними є поради італійської ученої Донателли Паломби, а саме: «Сучасна педагогічна компаративістика повинна прагнути більшої пізнавальної ґрунтовності й поміркованості в оцінках, аби уникнути помилкових і поверхових суджень типу «магічних концепцій». Ця наука має бути виваженою й делікатною, щоб виконати своє головне покликання – сформулювати позитивне ставлення до «іншого», «інакшого» [16, с. 111]. Суголосну попередній думку висловлює і Ален Мішель (Франція), наголошуючи на тому, що порівняльна педагогіка як наука не повинна виконувати суто інструментальні функції, а натомість має ставити вищі цілі: сприяти утвердженню справедливості, загальнолюдських цінностей, поваги до культурного розмаїття, толерантності й кращого взаємопорозуміння між людьми у світі [14, с.104].

Отже, порівняльна педагогіка продовжує перебувати «на марші». Її гуманітарне покликання є очевидним. І головним рушієм її розвитку залишається необхідність гнучко реагувати на виклики часу й водночас зберігати свою дисциплінарну ідентичність, напрацьовуючи адекватний і необхідний для реалізації власних науково-пошукових завдань концептуальний фонд.

**Список використаних джерел**

1. Вульфсон Б. Сравнительная педагогика в система современного научного знания // Педагогика. – 1998. – № 2.
2. Кортнев Г. Цивилизационный подход к изучению всемирного педагогического процесса. – М. : ИТПиМИОРАО, 1994.
3. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983.
4. Холмс Б. Перспективы. – 1986. – № 2.
5. Dael H. L Van. 'Education compare. – Paris: PUF. Coll. "Que Sais-je?". – 1993.
6. de Paris Jullien, M.-A. Esquisse et vues preliminaries d'un ouvrage sur l'éducation comparée. – Paris, 1817.
7. Grant N. Tasks for Comparative Education in the New Millennium. –Comparative Education. – 2000, 36 (3).
8. Hans N. Comparative education: a Study of Educational Factors and Traditions. London. – 1949.
9. Lauwerijs, J.A. Traite des sciences pedagogiques. – P.: PUF, 1972. – T. 3.
10. L'éducation comparée: un outil pour l'Europe. – Paris: L'Harmattan. – 2003.
11. Luhmann N. Systemtheorie, Evolutionstheorie und Kommunikations-theorie. In Soziologische Aufklärung, 2. Opladen: Westdeutscher Verlag.
12. McMichael P. Incorporating Comparison within a World-Historical Perspective: An Alternative Comparative Method. In American Sociological Review, No. 55.
13. Meuris G. Genevieve De Cock (Eds) Education comparée. – Paris, Bruxelles. – 1997.
14. Michel A. Que peut apporter l'éducation comparée un outil pour l'Europe. – Paris: L'Harmattan. – 2003.
15. Novoa A. & Marshal T.Y. Le comparatisme en education: mode de gouvernance ou enquete historique? // L' education comparée: un outil l'Europe. – Paris: L'Harmattan – 2003.
16. Palomba Donatella. Education comparée et Europe de l'education: quelles perspectives? // L'éducation comparée: un outil pour l'Europe. – Paris: L'Harmattan. – 2003.
17. Schneider F. Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft. In Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, No. 1, 1931-1932.

*Друкується за: Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень / Наталія Лавриченко // Шлях освіти. – 2006. – № 2. – С. 17–23.*

Оксана Овчарук

### Тенденції та підходи до порівняльних досліджень у галузі освіти

Процес дослідження передових педагогічних технологій завжди супроводжується обміном думками, поглядами серед педагогічної громадськості. Сьогодні в Україні виникає необхідність перегляду та об'єктивного дослідження багатьох педагогічних явищ як у вітчизняній практиці, так і за рубежом. Тривалий однобічний підхід до такого роду досліджень в колишньому СРСР призводив до недооцінювання, незаслуженого відкидання одних педагогічних фактів та концентрації уваги на інших. Тому досить молода педагогічна галузь України – порівняльна педагогіка – потребує висвітлення та об'єктивного аналізу якомога більше інформації.

Відтак з'являється потреба спинитись хоча б на деяких із багатьох тенденцій та підходів порівняльних досліджень у галузі освіти в ряді європейських країн та США. Так, міжнародний журнал із питань освіти [4] звертає увагу на те, що порівняння педагогічних явищ україно необхідне для того, щоб краще розуміти власні зміни в галузі освіти. Необхідно зазначити, що чимало дослідників у цій галузі ототожнюють терміни «порівняльна педагогіка» та «міжнародна педагогіка». Однак при цьому слід уточнити поняття об'єкта дослідження, що, в свою чергу, веде до виникнення різних підходів.

Розвиток міжнародних відносин дав початок так званій міжнародній освіті, яка, на думку деяких експертів (А. Брево, А. Прідан), ставила за мету розвиток взаєморозуміння між народами. Приклад цього – міжнародні ліцеї, європейські класи та інші форми організації навчального процесу, що є виявом європейських норм у галузі освіти, конкретною ілюстрацією їх еволюції. Існує думка, що порівняльна педагогіка – інтернаціональна, тобто міжнародна. Йдеться переважно про вивчення монографій, праць, технологій, реальне співставлення їх та співвідношення з існуючими вітчизняними. Так, Юрген Драйвер (1989) пропонує формулювати педагогічні пропозиції шляхом побудови теорій, які б виходили з транснаціональних порівнянь. Він розрізняє ті теорії, які вписуються в рамки академічних визначень, і ті, що кваліфікуються як практичний досвід, котрі, в свою чергу, необхідні державній педагогічній політиці. Звичайно, така позиція ще потребує уточнень.

Американська асоціація порівняльної педагогіки («Comparative and International Education Society»), створена ще в 1969 році, схильна до терміна «міжнародна порівняльна педагогіка», мета якої – досліджувати та співвідносити педагогічні факти, що належать різним країнам. Завдання діяльності цієї асоціації – порівняння, узагальнення та обмін досвідом у галузі освіти.

Сам процес порівняння по-різному трактується двома відомими зарубіжними опозиційними школами. Перша, яка належить Кларку Морісу (1989),

передбачає порівняння досліджуваних педагогічних явищ та їх безперервний розвиток в інших країнах. Дана теорія живить в основному тих дослідників, які перебувають у пошуках «кращої системи» освіти. До цієї теорії належить чимало наукових праць, у т. ч. й результати IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) та праці дослідників М. Дюру-Белла, А. Мінга (1992) з питань порівняння процесу демократизації освіти в розвинутих країнах Європи і США.

Вчені, які дотримуються цієї теорії, йдуть переважно шляхом кількісного співставлення позитивних явищ, надаючи перевагу статистичним кореляціям при перевірці своїх гіпотез. У процесі дослідження вони ідентифікують факти, визначають їх кількісні варіанти, підсумовують та класифікують їх, що в результаті веде до порівняння. Інша школа порівняльної педагогіки також належить до IEA.

Р. Ламбін та Н. Постлетвейт відкрили новий шлях емпіричного пошуку в галузі порівняльної педагогіки. Дослідження, що представляють цю школу, свідчать про неможливість порівняти соціальні явища, які відбуваються в умовах різних культур, що відрізняють між собою країни. Існує навіть поняття «нездоланність національних особливостей». Такий підхід належить до т. зв. культуралістської, або релятивістської традиції. Для релятивістів порівняння є методом для виявлення культурних особливостей. Як приклад, соціолог Едмонд Кінг (1967) наводить систему освіти Франції, яка виникла в країні раціоналізму та інтелектуалізму.

Подібні погляди, в свою чергу, критикуються позитивістами. Збільшення кількості феноменологічних та етнометодологічних підходів породжує певний скептицизм на адресу обхідних шляхів культури. Так, етнографічні дослідження педагогів англосаксонських країн, що базуються на антропологічних розробках та описують культури особливих, на їх погляд, суспільств, відкривають складний соціальний світ, у якому живуть педагоги та учні.

Інша група дослідників – М. Моріс, Ф. Сельєр та Дж. Сильвестр, які працюють у лабораторії LEST (Лабораторія економіки та соціології праці Екс-ан-Провансу) і які свої розробки класифікують як «спільнісний аналіз» – доводять, що порівняння повинно стосуватись не безпосередньо окремих явищ та об'єктів, а явищ загалом, які створюють національні особливості, поняття та взаємини в галузі освіти своєї країни.

Ле Тхан Кой (1985) приніс у порівняльну педагогіку мету: *виокремлювати, аналізувати та пояснювати спільність і розбіжність між педагогічними явищами, а також «виділити закони, які регулюють відносини між освітою і суспільством в умовах різних типів соціальних формацій* [2]. Міжнародні порівняння, на його думку, повинні визначити гіпотезу змін у галузі освіти.

Е. Ліслє стверджує: якщо дослідження, проведені в рамках різних культур, виявляють аналогічні результати, то це дає підставу цілком законно виділити модель «вірогідності», тобто можливості або передбаченої регулятивності.

Наприклад, зростаюча стандартизація систем освіти викликає сьогодні похвалення міжнародних зв'язків та побудову Європейського союзу, що сприяє виробленню принципу існування загальних законів, які регулюють відносини між освітою та суспільством у розвинутих країнах.

Цілком справедливо, що компаративісти в розвинутих країнах висувають дедалі більше критеріїв щодо проведення порівняльного дослідження.

Починаючи з 70-х років, стає все важче й важче виявити нові закономірності (подібно до тих, які вже існують: «створення єдиної школи поліпшує процес демократизації», «освіта робить свій внесок у розвиток економіки», «освіта сприяє мирному співіснуванню та ін.»), передбачити дії суспільства та людини. Як зазначалося під час дебатів на міжнародному колоквиумі IRESCO-CNRS у 1989 році «шкільна реальність характеризується дедалі більшою різноманітністю, котра, в свою чергу, складається з таких елементів, як етнічне походження, історія, індивідуальність особиста та соціальна, мовні особливості, моделі взаємовідносин та ін.» [1].

Поглиблення, вивчення співвідношення між суспільством та школою веде до ускладнення міжнародних порівняльних досліджень. Щоб краще зрозуміти причини таких ускладнень, Е. Лісль (1985) пропонує застосувати метод теорії відносності, а саме «використовувати та співвідносити між собою опис різних суспільних явищ».

Щодо переносів запозичень зарубіжних моделей, то також існує багато точок зору. Адже сьогодні сучасна освіта повинна виконувати запити і батьків, і учнів, і громадськості. Звідси й виникає потреба створення нових технологій в освіті та використання вже існуючих за рубежом. Запозичення в галузі освіти є складовою багатогранного комплексу освітянської політики. Однак вони повинні підлягати ретельному дослідженню та аналізу. Б. Баді (1992) зазначає, що перенесення та запозичення в освіті спричиняють як політичні, так і соціальні зміни й нерідко є чужими для певного суспільства. Наприклад, експорт французької чи англосаксонської моделі освіти не завжди можливий у слаборозвинутих країнах через існування у них специфічних умов культури, історії, самої специфіки освіти. Недостатність знань у галузі компаративістики, солідних джерел сучасної інформації, присвячених специфічним рисам різних країн, не дають змогу запропонувати необхідні інновації в галузі освіти. Все це не означає повну неможливість запозичень. Вони відбуваються і відбуватимуться на всіх рівнях розвитку суспільства, однак їх доречність або недоречність завжди буде залежати від вищеназваних критеріїв [3, с.14 – 15].

Таким чином, галузь компаративістики характеризується еkleктичними методологічними підходами та тенденціями. За відсутності сталої загальноприйнятої концепції міжнародної організації BIE, UNESCO, OCDE ведуть глибокі пошуки та досліджують значну кількість педагогічних явищ. Міжнародні

розробки дають поштовх виникненню методів дослідження, які намагаються виявити та пояснити розбіжності між системами освіти різних країн. Компаративісти, що ставлять за мету порівняти системи освіти, моделі та явища, повинні переступити через простий збір інформації, ідеалізацію окремих моделей. Нові методологічні підходи, спільний пошук параметрів, формулювання наукових концепцій – все це повинно допомагати міжнародним педагогічним дослідженням, науковцям віднайти нові об'єкти дебатів та досліджень, обміну думками, сприяти підвищенню рівня освіченості та культури на ниві наукового пошуку.

### **Список використаних джерел**

1. Шарло Б. / Б. Шарло. – 1992.
2. LÈ THÀNH KHÔI, Education compare, Introduction aux sciences de l'éducation. – UNESCO, 1985.
3. Les transferts de modèles éfrangers // Revue internationale d'éducation. – Sévres, 1994. – № 1. – P.14–15.
4. Revue internationale d'éducation. – Sevres, 1994. – № 1.

*Друкується за: Овчарук О. Тенденції та підходи до порівняльних досліджень у галузі освіти / О. Овчарук // Шлях освіти. – 1998. – № 2. – С. 19–20.*

**Світлана Цюра**

### **Особливості методології порівняльних педагогічних досліджень**

Філософська квінтесенція модернізму – «будь собою» – змінилася вибликом постмодернізму: «ніхто не має монополії на істину», що спричинило новий етап критики школи, як і більшості соціальних інституцій, оскільки саме вона претендує бути «розсадником» істин цивілізації. Тому у другій половині ХХ століття стрімко зріс інтерес науковців до аналізу різних варіантів розвитку істини школи, зіставлення педагогічних явищ і процесів у вимірі вертикальному чи горизонтальному. Зростає і кількість емпіричних компаративних знань та суджень, які, завдяки мобільності сучасних фахівців, студентів, науковців, навіть без спеціально поставленої мети порівняльного педагогічного аналізу, сприяють його проведенню та інтерпретації результатів.

Методологія перетворює і змінює предмет науки. Розвиток методологічних систем необхідний для того, щоб крізь призму предмета дослідження побачити весь спектр фактів, емпіричних матеріалів, експериментальних даних

у галузі освіти і виховання, накопичених світовою спільнотою. Це потребує методологічної точності, коректності наукових даних і висновків на усіх чотирьох рівнях дослідження (філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому, технологічному). Компаративістика, сягаючи рівня загальнонаукової методології, багато у чому має враховувати великий масив результатів порівняльного педагогічного аналізу. Масове вивчення науковцями і практиками різних країн педагогічного досвіду з метою перенесення його у площину власної країни, регіону було актуальним, наприклад, щодо системи початкового навчання Дальтон-плану, професійно орієнтованої старшої школи Німеччини, Англії. Водночас порівняльна педагогіка давно опанувала і дедуктивний шлях компаративного аналізу, вивчаючи паралельність зародження у різних країнах особистісно зорієнтованого та досвідного навчання, інтерактивних технологій, варіантів практики вільного вибору змісту освіти. Встановлення порівняльною педагогікою регіональних та загальних закономірностей і тенденцій розвитку освітніх систем забезпечує прогнозування можливостей їх вияву в освітньому просторі країни, для якої проводиться дослідження.

Початком порівняльної педагогіки вважають видання М. А. Ж. де Парісом книги «Нариси та попередні нотатки до праці з порівняльної педагогіки» (Франція, 1817), де було зіставлено розвиток французької й швейцарської школи. Узагальнюючи періодизації порівняльної педагогіки, запропоновані американськими компаративістами Г. Ноа (Harold Noah) та М. Екштейном (Max Eckstein), канадським Д. Вілсоном (D. Wilson), українським А. Сбруєвою, Н. Ничкало зазначає, що вчені виділяють п'ять етапів, останній із яких розпочався у другій половині ХХ століття і характеризується посиленням уваги до порівняльних досліджень [7, с. 6–18]. У ХХ ст. П. Сандіфорд (P. Sandiford), І. Кендел (I. Kandel), Н. Хенс (N. Hans) опублікували базові теоретичні праці, у яких було визначено предмет порівняльної педагогіки, її завдання як науки, прогностично окреслено об'єктивну площину порівняльно-педагогічних досліджень та запропоновано підходи до їх виконання.

Школу порівняльних досліджень в Україні складають праці українських компаративістів: Н. Абашкіної, Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Локшиної, О. Матвієнко, О. Огієнко, Л. Пуховської, Н. Ничкало. Напрацювання М. Красовицького стали вагомим базисом для теоретичного обґрунтування концепції порівняльної педагогіки.

Водночас про відсутність сучасної методології порівняльного аналізу або необхідність її переосмислення ведуть мову чимало вчених (Є. Бражник, О. Локшина, Г. Щука). Вже теоретичні дослідження 90-х років ХХ століття, вважає Є. Бражник, свідчать про зміну методології порівняльної педагогіки. А саме: поширена раніше методологія порівняльного аналізу, що застосовувалася у попередні роки до множини явищ, незалежних одне від одного, змінюється



глобальним аналізом транснаціональної залежності, що пов'язаний із теорією перспективної підготовки моделі «світового співтовариства». Тому сучасний контекст розвитку порівняльної педагогіки – взаємозалежний світ [1].

На загальнонауковому рівні сучасні порівняльні педагогічні дослідження найчастіше опираються на системний, синергетичний, культурологічний та герменевтичний підходи. Неоднозначні трактування методології порівняльних педагогічних досліджень ґрунтуються на дискусії навколо предмета порівняльної педагогіки, яку розглядають як: галузь педагогічної науки; міждисциплінарну складову групи наук про освіту; інтердисциплінарну педагогічну науку. Відмінність є очевидною. Якщо йдеться про окрему наукову галузь, то методологія її досліджень має:

– відповідати конкретно-науковому рівню, тобто містити теоретичні концепти, що виникли саме у цій галузі знань, насамперед чітко окреслений предмет і об'єкт науки (модель Дж. Бірідея, три контексти аналізу (синхронний, діахронний, функціональний) М. Ванова; параметри Марка Брея та Роберта Томаса та ін.);

– перебувати у рівневому зв'язку із компаративістикою, що розвивається уже на рівні загальної методології. Методи порівняльного аналізу, які на сьогодні найбільш масштабно використовують у філологічних, психологічних, соціологічних, юридичних науках, стали вагомим доповненням історико-порівняльному методу дослідження і надалі формують свій простір у загальнонауковій методології. У контексті глобалізації, на які наголошує російський компаративіст Є. Бражник, йдеться про перехід від «методології одиничного» до «методології загального», використання методології «інформаційної компаративістики» в порівняльно-педагогічних дослідженнях;

– мати оригінальні концепти, підходи, принципи, техніки та технології [1].

Узагальнення теоретичних викладів компаративних педагогічних праць дасть можливість розглянути методологію порівняльного аналізу як конкретно-наукову, а ще виокремити низку її теоретичних концептів та особливості технології, що і є метою цієї статті.

Систематизований огляд джерел із порівняльного педагогічного аналізу дає змогу виділити серед них чотири підходи до організації дослідження.

*Історико-порівняльні педагогічні дослідження (вертикальні або горизонтальні)*, які займають особливе місце у педагогіці, здебільшого виконані вченими багатонаціональних, наддержавних об'єднань шляхом історико-порівняльного аналізу. Інакше кажучи, вони не належать до порівняльних педагогічних досліджень, але оскільки виконані на матеріалі чужої або певною мірою чужої, тобто не звичної, безпосередньо незнайомої системи освіти і культури, то їх характер залишається дискусійним. Якщо критеріальною характеристикою для визначення дослідження як компаративного є «порівняння системи освіти

різних країн», то виконане за логікою історико-порівняльного аналізу вертикальне дослідження загальноосвітньої середньої школи України періоду СРСР, де виокремлено вагоме із діяльності школи, що втрачено, і те, що є доцільним для впровадження у сучасній Україні (ціннісно і структурно вже іншій країні) – можна розглядати і як компаративне, діахронічне.

Однак, якщо виконане дослідження дотримується вимог синергетичного підходу, має еволюційний характер, то уже не може бути віднесеним до порівняльних, оскільки аналізовані тенденції і процеси розглядають саме у контексті еволюції підсистем наскрізної і певною мірою самоорганізованої системи.

Розглянемо ще один приклад – історико-порівняльний аналіз дошкільної освіти в українських землях 20–30-х років ХХ століття у складі СРСР та Польщі. Горизонтальне синхронне порівняння, зіставлення понять, вияв спільного і відмінного, спільні тенденції суттєво різних культур. Дошкільна освіта як система перебуває на початкових стадіях розвитку – вся структура наукового дослідження точно відповідатиме завданням класики порівняльного аналізу, питання лише у висновках. Отже, дослідження порівняльне чи історичне – можна встановити не на основі того факту, які країни вивчаються дослідником, а на основі аналізу кожного рівня методології дослідницького пошуку.

*Порівняльно-історичні (горизонтально-вертикальні або вертикальні) педагогічні дослідження*, що належать до порівняльних на підставі так званого «географічного» критерію (інша країна). Методологія наукового дослідження концентрується навколо об'єкта – педагогічних явищ і процесів іншої країни або групи країн, забезпечується конкретно-науковою методологією.

Цей тип досліджень викликає сьогодні багато зауважень від професійних компаративістів. У більшості дисертацій, резюмує Е. Ісмаїлов, порівняльний аналіз має переважно емпіричний характер, а завдання дослідження зводяться до вияву стану проблеми дослідження, проведення порівняння і визначення умов перенесення зарубіжного досвіду на вітчизняний ґрунт [4].

Вважаємо, що широка інформаційна база емпірики та висновків, накопичених науковцями щодо освітньої практики інших країн, – необхідна умова для розвитку педагогічних поглядів і технологій. Цей підхід до досліджень, критикований науковцями різних країн за описовість, тим не менше відіграв і відіграє вагому роль у створенні міжнародного професійного педагогічного простору, у якому систематизована, ідеологічно не обтяжена інформація щодо одного, умовно виокремленого локального середовища, є базовим ресурсом для подальшого наукового пошуку.

У період СРСР методологічний підхід науковців до аналізу світового освітнього простору обґрунтовувала матеріалістична діалектика – теорія про загальний зв'язок явищ та їх діалектичний розвиток за принципами єдності і боротьби суперечностей, переходу кількісних змін у якісні, заперечення запереч-

чення. Діалектичний підхід як принцип компаративних досліджень виокремили Б. Вульфсон, З. Малькова [3]. Суттєвою особливістю порівняльних досліджень цього періоду, яка впливала із трактування радянською наукою діалектичного підходу, була не лише їх перенасиченість ідеологічними коментарями, але й установка на протиставлення цінностей, що у кінцевому результаті призводило до точкового, ілюстративного характеру аналізу явищ і процесів, виключно з метою протиставлення, а не взаємообміну ідей, взаємозбагачення практики.

Дослідження 80–90-х років ХХ століття дали українській науці великий масив даних про досвід розвитку теорії і практики освіти у зарубіжних країнах, але створили тим самим до певної міри не корисний ефект ізольованості й низьких темпів розгортання модернізаційних векторів освітніх процесів в Україні.

Узагальнюючи, можемо ствердити, що порівняльні дослідження другої половини ХХ століття, особливо ті, що були виконані науковцями не шляхом науково коректного порівняння, а на основі техніки протиставлення ідей двох світових ідеологічних таборів та концепцій, продемонстрували, що компаративне дослідження у педагогіці є:

– перспективним лише у випадку, коли його описовий, емпіричний чи аналітичний характер буде доповнено конкретизацією елементів досліджуваного досвіду, які, попри засвідчення їх функціональності в автентичній системі та загальної привабливості, мають доцільність застосування в іншій системі;

– безперспективним навіть на рівні застосування елементарних запозичених технологій, якщо в основі діяльності лежить різна педагогічна практика, а вихідні принципи функціонування досліджуваних систем є різними.

*Компаративне педагогічне дослідження* – найбільш поширене у сучасній світовій практиці, що бере за вихідний концепт, оформлений ще у першій половині ХХ століття і вміщений у більшості підручників чи класичних праць із порівняльної педагогіки, – «порівняння систем або підсистем освіти різних країн з метою об'єктивної оцінки можливості використання позитивного досвіду іншої країни у практиці освіти рідної країни, на основі вияву спільного і відмінного, станів, процесів, причин, тенденцій і загальних закономірностей». Сучасна діалектика порівняльних досліджень дає можливість «розглядати предмет дослідження у контексті його постійного розвитку» [6, с. 11], а діалектичне мислення спрямовує на «осмислення існуючих протиріч, прийняття і спроби розв'язання конфлікту» [5, с. 80]. У поєднанні із ідеями постмодернізму діалектичне мислення вибудовує логіку порівняльного аналізу процесів розвитку досліджуваних систем як апріорі полівекторну, і саме цим цінну.

Відповідно порівняльний аналіз потребує не лише уточнення термінів і поняттєвої бази рідною мовою, а вияву їх аналогів або синонімічної групи однією чи кількома іноземними мовами, зіставлення значень понять у сучасній міжнародній термінології (адже труднощі виникають уже при аналізі змісту і

значень таких категорій, як «виховання», «освіта», «образование», «education»), укладання словника іншомовних термінів і дефініцій.

Водночас, беручи до уваги міждисциплінарний характер порівняльної педагогіки як науки, вважаємо за доцільне звернути увагу на те, що саме є необхідною умовою, для того щоб визначити, яке дослідження маємо перед собою: історичне чи порівняльне, і чи коректно робити висновки про нього *лише на підставі однієї критеріальної «географічної» характеристики*. Дослідником може бути:

– візитер, що має можливості безпосередньо короткочасно або періодично систематизувати та оцінювати інформацію в іншій країні;

– людина, що тривалий час працює в одній країні, але духовно пов'язана/ не пов'язана з рідною країною;

– мандрівник-дослідник, що має змогу порівняти багато культур;

– людина, силою фізичних чи інших особистих обставин обмежена у перебуванні лише однією точкою на карті, але яка повномасштабно отримує інформацію через Інтернет;

– учений, що народився в одній країні, дитинство провів в іншій тощо.

Наскільки «зарубіжною» є для дослідника країна, у якій він час від часу проживає, читає лекції студентам, залишаючись громадянином рідної країни. Дослідження не можна вважати порівняльним лише на основі суб'єктивного критерію – географічної, юридичної, ціннісної, ментальної *приналежності вченого до однієї із культур*.

*Конструктивістське компаративне педагогічне дослідження*. Будь-який сучасний науковий пошук спрямований далі від простої констатації стану освітньої системи, натомість ідеться про розвиток, реконструкцію або нову інтерпретацію. Як вважає чеська дослідниця М. Ванова, «порівняльна педагогіка розглядається сьогодні як інтердисциплінарна педагогічна наука, спрямована на краще розуміння кожного педагогічного явища в його освітній системі, а також на пошуки адекватного узагальнення з метою вдосконалення навчання» [2, с. 50].

Глобалізація, інтеграція та інформатизація дають змогу вперше за багато століть цілісно систематизувати уявлення і досвід людства у галузі освіти і виховання, визначити загальні тенденції, закономірності, підкреслити регіональні особливості, що є унікальними (зіставимо, скільки часу середньостатистичний японський, американський, український та російський школяр реально витрачає на виконання домашніх завдань), і звернути увагу світової спільноти на те, що вимагає кардинальних змін у світовому вимірі: діти, що голодують, не мають елементарних умов для життя, зазнають знущань, порушення прав тощо.

Сучасне конструктивістське компаративне дослідження спрямоване на системний аналіз явищ і процесів, що суттєво розширює об'єкт наукового пошуку. На зміну описовому підходу «чужого» прийшла потреба вивчення явищ і

процесів у взаємозв'язках і взаємозалежностях «спільного», його культурно-історичній обумовленості, акцентування на еволюційному та самоорганізаційному характері освітніх змін. Це розширює можливості для розвитку методології порівняльних досліджень. Ймовірно, що порівняльні дослідження з одноадресних (жодна сучасна наука не замикає свої рекомендації до впровадження межам певного регіону) перетворюються на дво- і поліадресні. Є певна алогічність, коли, припустимо, висновки і результати порівняльного аналізу освіти у скандинавських країнах (або у Фінляндії), проведеного німецьким дослідником, не потрібні у Скандинавії, але потрібні у Німеччині.

Особливістю природничо-наукового дослідження є те, що апріорі розмежовані об'єкт дослідження й експериментатор. Емпіричні дослідження освітніх процесів і явищ проводяться людьми, що безпосередньо і тривалий час є їх учасниками. Особливістю порівняльного педагогічного дослідження є те, що вчений займає позицію ззовні досліджуваної системи, а саме тому він, на відміну від внутрішніх ціннісно заангажованих суб'єктів, здатен забезпечити зовнішнє незалежне оцінювання ефективності її елементів, оптимальності процесів, її цілісності та узгодженості.

Отже, видається неповною традиційна спрямованість висновків і рекомендацій порівняльного аналізу, що знецінює специфіку цих досліджень. Зовнішня позиція дослідника щодо досліджуваних явищ і процесів є додатковим гарантом об'єктивності наукового аналізу. Це дає змогу виявити особливості й тенденції. Тоді ж як і учасники освітнього процесу (дослідники, що є постійними жителями країни) можуть, з огляду на ціннісні пріоритети і стереотипи, оцінювати їх інакше.

Розгляд методології порівняльного аналізу як конкретно-наукової та вивчення педагогічних праць із порівняльного аналізу дають підстави виокремити низку принципів, яких дотримуються сучасні вчені з метою наукового зіставлення педагогічної емпірії у досвіді різних країн:

– *принцип системного підходу* вимагає у процесі порівняльного аналізу: розглядати досліджувані елементи не як окремі феномени, а як властивості або результат взаємодії властивостей внутрішніх підсистем аналізованої системи та зовнішніх середовищних систем аж до глобальних впливів; маркувати явища і процеси у галузі освіти досліджуваної країни як результати саморозвитку автентичних систем; визначати і виокремлювати вектори еволюції автентичних систем, тенденції і, головне, зіставити системоформувальні елементи;

– *принцип єдності смислів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці і доцільності технологічної варіативності*;

– *принцип пріоритету спрямованості* розвитку освітніх систем на утвердження цінності людини і людського – завдання педагогічних дослідників полягає у пошуку більш ефективних технологій освіти і виховання;

– принцип тотожності векторів часткового і загального в еволюції педагогічної емпірії (школа, система освіти країни – регіональний, світовий освітній простір).

Сучасний інформаційний простір відкритий, тяжіє до вільних, не замкнених багатовекторних потоків інформації, а компаративні педагогічні дослідження відповідають його духу і потребам. Новий етап у їх розвитку – це конструктивістські педагогічні розвідки, що дають змогу системно аналізувати освітню практику країн і регіонів, дають змогу виокремити найзагальніші тенденції і в глобальному, частковому вимірі виявити особливості та вектори еволюції, запропонувати поліадресно ідеї для вдосконалення педагогічного процесу, забезпечити зовнішню незалежну оцінку результатів досліджень.

### Список використаних джерел

1. Бражник Е.И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований [Электронный ресурс] / Евгения Ивановна Бражник // Письма в Emissia.offline : эл. науч.-пед. журнал. – 2005. – январь-июнь. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>.
2. Váňová Miroslava. Pedagogika porównawcza. Rozdział 8. [W: ks]...Pedagogika. Tom 2. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych. Red. naukowa Bogusław Śliwerski. Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne. Gdańsk, 2006. – S. 48–104.
3. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика / Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова. – М : Институт практической психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
4. Лефрансуа Ги. Прикладная педагогическая психология / Ги Лефрансуа. – СПб. : ЕВРО-ЗНАК, 2005. – С. 147.
5. Исмаилов Э. Э. Сравнительно-педагогический анализ систем среднего профессионального образования Швеции и России : автореф. дис. на соиск. ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 / Исмаилов Эльхан Эюбоглы. – Калининград, 2004. – 33 с.
6. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХНІ ст.) : монографія / О.І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
7. Ничкало Н.Г. Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання / Н. Г. Ничкало // Порівняльна професійна педагогіка. – Хмельницький. – 2011. – № 1. – С. 6–18.

*Друкується за: Цюра О. Особливості методології порівняльних педагогічних досліджень / Світлана Цюра // Порівн.-пед. студії. – 2013. – № 2/3 (16/17). – С. 7–13.*

## Розділ IV.

# СУЧАСНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

*Оксана Заболотна*

### **Концептуальна модель порівняльно-педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти**

Глобалізація, інтенсифікуючи взаємозалежність освітніх процесів у регіонах світу, збільшує потребу в інформації, яка, з одного боку, стосується інших країн, а з другого – впливає на особливості розвитку освіти в одній окремо взятій країні. Одним з найважливіших джерел інформації щодо традиційної і альтернативної освіти є порівняльно-педагогічні дослідження.

Наприкінці XIX – початок XX ст. найважливішим джерелом порівняльно-педагогічних узагальнень у галузі альтернативної освіти були педагогічні подорожі і педагогічний лекторій. Завдяки цьому педагогічна громадськість України ознайомила з функціонуванням шкіл М. Монтесорі, С. Френе, Р. Штайнера. Характеризуючи цей період, українська дослідниця О. Локшина веде мову про «найбільш примітивні порівняльно-педагогічні дослідження, які робилися мандрівниками. Повернувшись на батьківщину, вони на власний розсуд склали описи оригінальних освітніх практик у зарубіжних країнах, наголошуючи на їхній екзотичності» [3, с. 8].

Для розвитку порівняльних досліджень альтернативної освіти важливим є виявлення причин існуючих розбіжностей між даними, отриманими різними авторами. Алоїс Берлі [10] звертає увагу на два недоліки, які найчастіше трапляються при проведенні порівняльно-педагогічних досліджень. Перший з них полягає у тому, що багато дослідників недостатньо мірою враховують культурний і політичний контекст досліджуваної дійсності. Другий – не менш серйозний недолік – полягає в неправильному тлумаченні спеціальної термінології. До цього переліку можна додати ще один, який стосується суто педагогічної подорожі – брак можливостей перевірки даних. Під час подорожі дослідники спостерігають за явищами, описують їх, а подальший аналіз часто ускладнюється тим, що подекуди нерепрезентативні дані не дають змоги сформулювати об'єктивну оцінку функціонування цілої системи, а ігнорування системного, діахронного і синхронного підходів призводить до необ'єктивних узагальнень [28, 22, 23, 16].

Вищезгадані недоліки у методології порівняльно-педагогічних досліджень традиційно називаються недоліками еквівалентності (співставлення), однак не висчерпують усіх можливих причин недостатньої обґрунтованості аналізу явищ альтернативної освіти в працях з порівняльної педагогіки.

Значна кількість праць, предметом дослідження яких є альтернативна освіта, має енциклопедичний характер. Їх характерною рисою є те, що вони не розкривають спеціалізовані дослідницькі проблеми альтернативної освіти. Головний акцент у них робиться на висвітленні детальної інформації про альтернативну освіту в різних країнах. До цієї групи належать публікації, які подають загальну характеристику освітніх альтернатив, а також ті, які описують функціонування окремих закладів чи груп закладів альтернативної освіти (авторських шкіл, недержавних шкіл, шкіл з інтеграційним навчанням тощо). Рецензенти праць із порівняльної педагогіки часто засуджують ті роботи, у яких фактично відсутній порівняльний характер у прямому значенні цього слова. Порівняльно-педагогічне дослідження – це не нагромадження фактичного матеріалу чи констатація фактів стосовно різних регіонів і країн. Порівняльна педагогіка вимагає узагальнюючого аналізу, який сприяє виявленню спільних тенденцій розвитку альтернативної освіти у світі, а також протиставлення, яке дає змогу виокремити суто локальні особливості, неприйнятні до застосування в інших умовах.

Накопичення інформації про діяльність закладів альтернативної освіти у низці країн багато авторів трактують як власне початковий етап порівняльних досліджень, оскільки створення фактичної бази даних спрямує проведення порівняльних досліджень. За початок власне порівняльних досліджень альтернативної педагогіки можна визнати спроби створення класифікації і типології. Брак класифікаційних систем, як зазначає С. Волтхутер (Wolthuter) є «головним недоліком порівняльної педагогіки і приводить до невиконаних обіцянок з часів існування науки» [32, с. 161]. У порівняльній педагогіці дослідники, як правило, мають справу зі значною кількістю різномірних даних. Категоризація, узагальнення, зменшення кількості класифікаційних рядів виконують важливу генералізуючу функцію.

За останні тридцять років стрімко зросла кількість освітніх ініціатив, які вважають себе альтернативними щодо закладів державної загальної освіти. Складність полягає ще й у тому, що у рамках загальноосвітніх закладів все частіше застосовують так звані «альтернативні навчальні програми». Крім того, низку альтернативних освітніх ініціатив пропонують і у неформальному й інформальному навчанні. Незважаючи на це кількісне зростання, дослідження альтернативної освіти найчастіше зводиться до вивчення досвіду роботи конкретної школи або групи шкіл (так звані case studies) або до філософських роздумів на предмет альтернативності в освіті. Надзвичайна різноманітність



альтернативних закладів середньої освіти ускладнює проведення більш загальних досліджень. Подібно до класифікації живої природи, альтернативна освіта потребує поділу на класи, проте її характер певною мірою унеможливує чітку систематизацію, в якій групи були б чітко розмежовані й певна альтернативна школа могла б бути віднесена лише до однієї з груп. Альтернативна освіта не існує як система чітких принципів, швидше вона нагадує різнобарвне полотно з вплетенням різних ідей і специфічним розв'язанням поставлених завдань [15].

Інтелектуальні пошуки альтернативної освіти завжди мали міждисциплінарний характер і велися на перетині філософії, педагогіки, психології і теології. Британський дослідник Скотт Форбс [14, 15] стверджує, що метою альтернативної освіти є розвиток учнів до найвищого можливого рівня (досконалості) і набуття ними життєвої мудрості (Sagacious Competence), що не може аналізуватися методологічним інструментарієм однієї наукової дисципліни.

Дослідження американського науковця В. Айкіна [8], яке тривало вісім років (1930 – 1938), було спрямоване на вивчення подальшого навчання випускників альтернативних шкіл у вищих закладах освіти. Порівняльно-педагогічним дослідженням було охоплено 1500 випускників альтернативних шкіл, які пропонували вільний курикулум, проектне навчання і холі стичний підхід, і 1500 випускників конвенціональних шкіл. Унаслідок проведеного дослідження було виявлено, що його учасники, які закінчили альтернативні школи, демонстрували вищий рівень допитливості, винахідливості, активності у навчанні. Більш того, як ствердив В. Айкін, чим вищий рівень самостійності і нижчий рівень поконтрольованості навчального процесу було запропоновано школою, тим вищий рівень активності демонстрували її випускники у подальшому навчанні.

Група британських науковців на чолі з Д. Ханнамом [21] провела пілотне дослідження впливу демократичної участі учнів в управлінні альтернативною школою на їхню успішність під час складання стандартизованих тестів. На основі вивчення досвіду функціонування 16 альтернативних шкіл з високим рівнем активності учнів в управлінні було виявлено, що їхні випускники є більш успішними при складанні обов'язкового у Великобританії екзамену на отримання сертифікату про загальну середню освіту (General Certificate of Secondary Education), ніж випускники конвенціональних шкіл. Було також простежено тенденцію до дещо вищого рівня відвідуваності школи учнями альтернативних навчальних закладів, порівняно з подібними за кількістю учнів і місцем розташування традиційними школами.

Об'єктом досліджень були випускники шкіл «Садбері Вaley». Так, наприклад, П. Грей і Д. Чановф [17] унаслідок дослідження, проведеного в 1986 р. виявили, що після завершення таких навчальних закладів абітурієнти не мають особливих проблем під час вступу до університетів, а під час

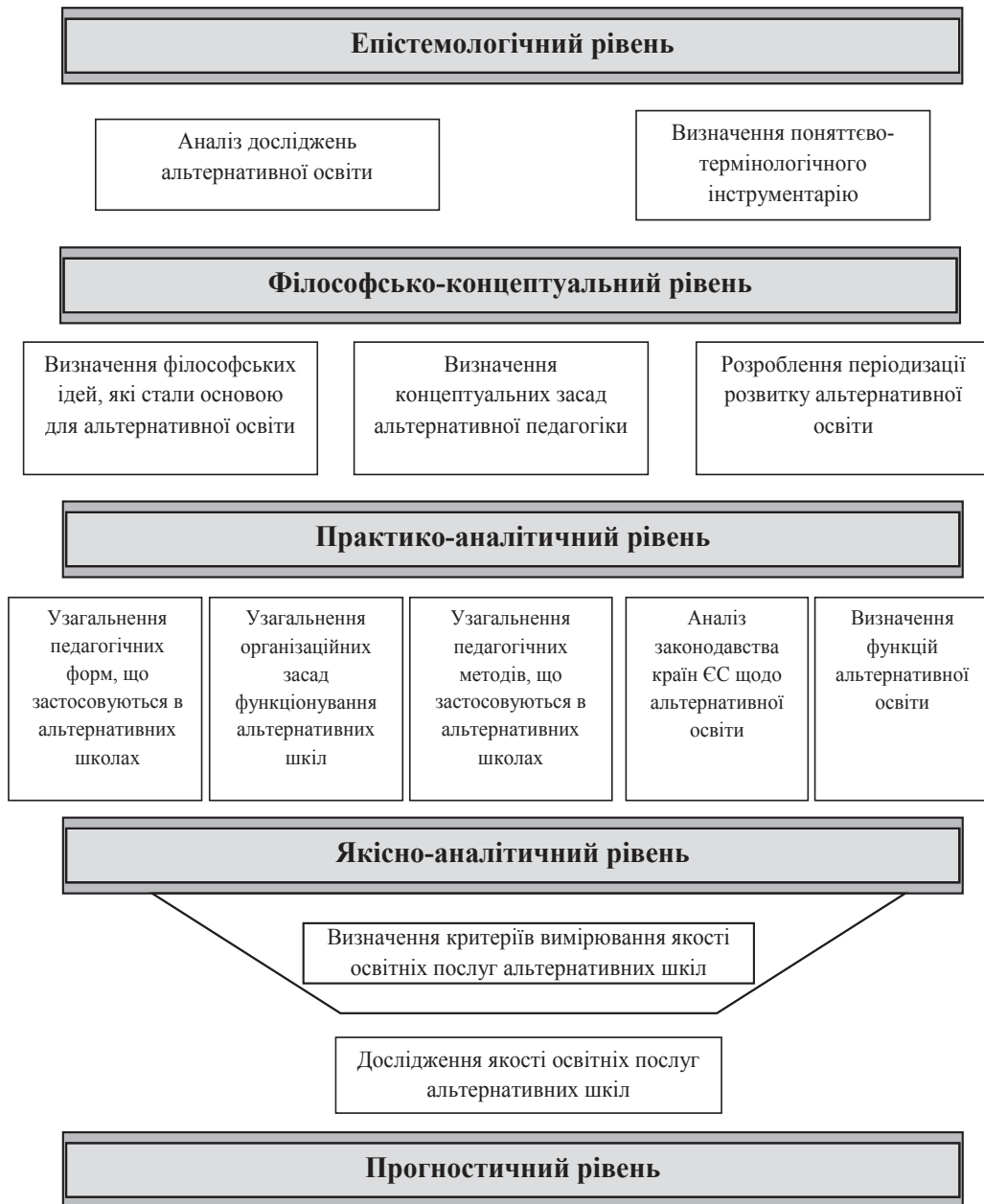
отримання вищої освіти демонструють ініціативність, допитливість, відповідальність і активність.

Група науковців з Рочестерського університету під керівництвом Е. Дечі і Р. Раяна досліджувала зв'язок мотивації і навчання в альтернативних школах. Порівняно з контрольними групами з конвенціональних шкіл вихованці альтернативних закладів середньої освіти з демократичною формою управління, яка характеризувалася підтримкою учнівських ініціатив, демонстрували вищий ступінь мотивованості до навчальної діяльності [30], переважання внутрішньої мотивації над зовнішньою [20] і вищий рівень креативності [29]. Дослідження довело внутрішню потребу особистості до автономності і самоконтролю.

Комплексність феномену альтернативної освіти і необхідність застосування системного підходу актуалізують необхідністю розроблення методологічної моделі опрацювання проблеми альтернативної освіти у порівняльному аспекті. Як зазначає О. Локшина на основі аналізу доробку українських і зарубіжних педагогів-компаративістів, для порівняльної педагогіки на сучасному етапі важливим є:

- застосування системного підходу до оцінювання зарубіжного педагогічного досвіду;
- розгляд освітнього феномену в історико-соціально-економіко-культурному контексті;
- дослідження філософсько-теоретичного підґрунтя, на якому будуються освітні зміни;
- посилення практичної зорієнтованості порівняльно-педагогічних розвідок через імператив надання рекомендацій розробникам освітньої політики для вдосконалення національної освіти;
- посилення прогностичної функції, яка апріорі передбачає виявлення тенденцій розвитку під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників, що детермінують напрям розвитку [2, с. 6 – 15].

Українська дослідниця Г. Щука слушно зауважує, що «широка сфера порівняльно-педагогічних досліджень вимагає від науковця створення власної методологічної програми і обмежує можливість використання моделей, розроблених іншими дослідниками» [7]. Запропонована нами модель ґрунтується на теоретичних узагальненнях альтернативної педагогіки і суспільно-політичних умовах, на тлі яких розвивалася та чи інша освітня альтернатива. Її компоненти визначені на основі спільних характеристик альтернативної освіти і представлені у логічному взаємозв'язку. Модель складається з таких рівнів: епістемологічний рівень, філософсько-концептуальний рівень, практико-аналітичний рівень, якісно-аналітичний рівень, прогностичний рівень (див. Рис. 1). Алгоритм реалізації дослідження передбачає функціонально-консеквентне вивчення феномену альтернативної освіти на усіх окреслених рівнях.



**Модель порівняльно-педагогічного дослідження  
альтернативної освіти**

*Рис. 1*

Епістемологія займає проміжне місце між загальною теорією пізнання і окремими науками, оскільки досліджує механізми розвитку понять, операцій і методів наукового пізнання [26, с. 242]. На *епістемологічному рівні* на основі

аналізу досліджень альтернативної освіти важливим є визначення її поняттєво-термінологічного інструментарію. На цьому рівні простежується трансдисциплінарний характер дослідження, що залучає підходи до проблеми з позицій філософії, психології, педагогіки, соціології, історії тощо.

На вказаному рівні доцільним виглядає використання таких теоретичних загальнонаукових методів, як:

– аналіз наукових підходів до тлумачення понять з апарату дослідження альтернативної освіти для розкладання визначення на частини для виокремлення основних елементів, для взяття до уваги при їхньому визначенні;

– синтез з метою відновлення цілісності альтернативної освіти як педагогічного явища і надання авторського визначення понять, продиктованих логікою дослідження;

– використання методу порівняння для виявлення спільного і відмінного у підходах до альтернативної освіти у працях науковців;

– метод класифікації для поділу усього масиву порівняльно-педагогічних досліджень альтернативної освіти на групи за тематикою у спрямованістю наукових розвідок;

– узагальнення, абстрагування, конкретизація.

На *філософсько-концептуальному рівні* відбувається визначення філософських ідей, які є основою для альтернативної освіти, означення концептуальних засад альтернативної педагогіки.

Як радить українська вчена-компаративіст А. Сбруєва, методологічну основу порівняльно-педагогічних досліджень повинні складати такі підходи:

– цивілізаційний – освітній процес розглядається в рамках сукупності всіх форм життєдіяльності дитини (людини) тієї чи іншої цивілізації – матеріальних, політичних, культурних, релігійних, наукових тощо;

– антропологічний – освітні реалії розглядаються крізь призму людини, потреб розвитку особистості;

– синхронний – осмислення розгортання освітнього процесу в просторі, у співвідношенні з іншими цивілізаціями і регіонами;

– діахронний – розглядаються і співставляються педагогічні факти та явища, що відбуваються в різних культурно-історичних циклах у межах однієї цивілізації [5, с. 28].

Саме тому альтернативну освіту дітей та молоді доцільно досліджувати з урахуванням філософських, психологічних та педагогічних теорій, концепцій, підходів (культурологічної теорії, системної теорії, антропологічного, аксіологічного, структурно-функціонального та постмодерністського підходів). Таке дослідження дає змогу виявити історико-культурну і суб'єктно-особистісну детермінованість цього педагогічного феномену і пояснити його багатовимірність і неоднозначність, оцінити значущість для української освіти сьогодення

і на перспективу. Отже, на філософсько-концептуальному рівні дослідження зосереджено, перш за все, на узагальненні філософських ідей, які лягли в основу теоретичного підґрунтя альтернативної педагогіки. Цивілізаційний підхід дає змогу визначити соціально-економічні, суспільно-політичні та культурно-освітні чинники трансформації альтернативної освіти, які можуть бути основою для авторської періодизації її розвитку. Аксиологічний підхід уможлиблює визначити поле дії альтернативної педагогіки, яка не лише сповідує відмінні від традиційної освіти цінності, а й пропонує практичні шляхи їх реалізації у навчально-виховному процесі. Полем дослідження концептуальних засад функціонування альтернативних шкіл є альтернативна педагогіка у таких її проявах, як: антипедагогіка, критична педагогіка, гештальтпедагогіка, емансипаційна педагогіка, холістична педагогіка, трансгресивна педагогіка.

На *філософсько-концептуальному рівні* доцільним виглядає застосування таких методів, як: метод аналізу філософсько-педагогічних джерел; метод абстрагування; аналіз науково-педагогічної літератури з антипедагогіки, критичної педагогіки, гештальтпедагогіки, емансипаційної педагогіки, холістичної педагогіки, трансгресивної педагогіки, синтез і порівняння наукових положень; методи індукції і дедукції.

Рівні дослідницької моделі тісно взаємопов'язані, тому основні положення, систематизовані на філософсько-концептуальному рівні, мають бути екстрапольовані на *практико-аналітичний рівень*, що передбачає аналіз законодавства країн щодо альтернативної освіти, а також узагальнення педагогічних форм і методів, що застосовуються в альтернативних школах, і організаційних засад їхнього функціонування, визначення функцій альтернативної освіти.

Для переходу на *практико-аналітичний рівень* важливим є визначення чітких характеристик, за якими можна віднести той чи інший навчальний заклад до альтернативних. Широке дослідницьке поле може бути звуженим за рахунок якісних (наявність цілісної альтернативної моделі), кількісних (розвиток альтернативної освітньої традиції в низці шкіл), географічних (поширення альтернативних шкіл в країнах), вікових (призначення закладів для альтернативної освіти дітей та молоді саме шкільного віку) характеристик. Подальші кроки можуть стосуватися добору тих шкільних мереж, які б найбільш повно відповідали концептуальним засадам функціонування альтернативних шкіл.

Для уникнення суб'єктивності і для можливості охоплення великого об'єму інформації доцільним є використання формалізованого методу – контент-аналізу, запровадженого американським дослідником Г. Ласвелом. Цей метод широко застосовується у соціологічних і політичних дослідженнях, проте не так давно його почали застосовувати і в європейській педагогіці. На жаль, в українських педагогічних дослідженнях цей ефективний метод не зазнав поширення, хоча світова практика доводить необхідність його застосування.

За класичним визначенням Б. Берельсона «контент-аналіз — це дослідницька техніка для об'єктивного, системного і кількісного опису наявного змісту комунікації, яка відповідає цілям її дослідника» [1, с. 40]. Власне, йдеться про так званий кількісний аналіз текстового матеріалу, який полягає у виокремленні ключових понять з метою проведення над ними вимірювань, які дадуть змогу виявити явні і приховані тенденції. У соціологічному словнику зазначено, що «контент-аналіз – метод кількісного вивчення змісту соціальної інформації. Контент-аналіз відрізняється більшою строгістю, систематичністю, використанням кількісних показників. Сутність контент-аналізу полягає у підрахунку того, як репрезентовані у певному інформаційному масиві смислові одиниці, котрі цікавлять дослідника» [4, с. 164].

Застосування методу є доцільним при дослідженні альтернативної освіти, зважаючи на:

- наявність великого за обсягом несистематизованого матеріалу, безпосереднє застосування якого викликає проблеми;
- певну частотність появи категорій, важливих для цілей дослідження, у аналізованих текстах.

Зарубіжними дослідниками розроблено правила застосування контент-аналізу, які передбачають:

- чітке визначення об'єктивних кордонів тексту, його типу і корелятивних зв'язків з соціальними явищами, що відбиваються у ньому;
- як одиницю спостереження слід виділяти структурні одиниці, які були б репрезентовані по відношенню до всього тексту і його окремих істотних частин;
- одиниці аналізу повинні бути рекурентними, тобто мати повторювання (чи його можливість) по усьому тексту, а також ототожнюваність ознак, які визначають їх якість;
- одиниці аналізу і їх ознаки повинні бути зручними для вимірювання, підрахунку та порівняння, тобто піддаватися формалізації [1, с. 46]

На *практико-аналітичному рівні* дослідження перспективним є застосування таких методів, як:

- метод контент-аналізу для опрацювання значного масиву сайтів різних альтернативних шкіл і, як наслідок, добір найбільш репрезентативних шкільних мереж для подальшого вивчення;
- метод аналізу науково-педагогічних джерел з подальшим синтезом дали для виявлення особливостей створення, розвитку і популяризації тієї чи іншої альтернативної педагогічної системи, вивчення життєвого та творчого шляху автора освітньої моделі та філософії школи;
- метод педагогічного спостереження під час відвідування альтернативних шкіл у різних країнах з подальшим узагальненням та систематизацією для вивчення механізмів збереження етосу, матеріальної бази, форм і методів на-

вчально-виховної діяльності, специфіки управління і самоуправління навчальним закладом;

– метод аналізу статистичних даних для дослідження особливостей поширення альтернативних шкіл у різних країнах, що, в свою чергу, надає можливість формулювання висновків про тенденції національного законодавства щодо міри офіційної підтримки освітніх ініціатив у тій чи іншій країні;

– методи узагальнення і систематизації для визначення функцій альтернативної освіти та порівняння з функціями конвенціональної освіти.

На *якісно-аналітичному рівні* дослідження спрямоване на визначення соціально-педагогічних механізмів моніторингу якості шкільної альтернативної освіти. Оцінювання якості освітніх послуг, що надаються альтернативними закладами середньої освіти є неможливим без визначення критеріїв, що забезпечують співставність, прозорість і валідність. Необхідним у цьому контексті є вивчення праць, у яких розглянуто механізми оцінки якості навчальних закладів [25, 31, 11]. Згідно з британськими дослідниками П. Моссом, П. Вільямсом, А. Кларком, американськими освітянами Т. Хармс і Р. Кліфордом, найбільш показовими є *структурні* (які в деяких джерелах називають вхідними), *процесуальні і вихідні* критерії. Завдання розроблення індикаторів для оцінювання якості освітніх послуг, наданих альтернативними школами, ускладнюється необхідністю постійного співставлення кількісних і якісних даних з відповідними даними конвенціональних шкіл, оскільки поставлене дослідницьке завдання стосується саме порівняння під кутом «традиція - альтернатива».

На якісно-аналітичному рівні вартим використання є такі якісні і кількісні методи педагогічного дослідження:

– аналіз науково-педагогічних джерел і систематизація для визначення основних механізмів забезпечення дотримання національних та загальноєвропейських освітніх стандартів в альтернативних школах (відповідність вимогам, які висувають до державних шкіл; відповідність національним цілям і освітнім стандартам; чітко визначена унікальність у порівнянні з загальноосвітніми школами; відповідність правам людини; дотримання акредитаційних і інспекційних вимог; відповідність вимогам до курикулуму; підсумкове оцінювання учнівських досягнень; відповідність навчально-методичного забезпечення; вимоги до персоналу; вимоги до приміщень і обладнання);

– методи класифікації і порівняльного аналізу для поділу країн на групи за специфікою виявлення того чи іншого з вказаних вище механізмів;

– емпіричні методи при оцінюванні якості освітніх послуг закладів альтернативної шкільної освіти (метод вивчення шкільної документації на початковому етапі знайомства зі школою; метод педагогічного спостереження під час відвідування альтернативних шкіл з метою визначення рівня вияву критеріїв,

визначених для оцінювання якості освітніх послуг, що надаються цими навчальними закладами; метод анкетування й інтерв'ю);

– математичні методи (метод реєстрування, який дає змогу виявити наявність або відсутність тієї чи іншої характеристики шкільного середовища і встановити ступінь її вираженості; метод ранжування, який надає можливість розмістити зафіксовані показники у певній послідовності) допомагають зробити висновок про основні акценти, зроблені під час формування навчального середовища альтернативних шкіл порівняно з навчальним середовищем загальноосвітніх закладів освіти;

– метод порівняльного аналізу на всіх етапах дослідження для співставлення даних, аналізу й синтезу результатів з метою формулювання висновків про якість освітніх послуг, які надають альтернативні заклади середньої освіти, у порівнянні з тими ж послугами загальноосвітніх шкіл.

Водночас, як зазначає український компаративіст А. Чех, який досліджує розвиток теоретико-методологічних засад порівняльної педагогіки, її характерною ознакою стала «відкритість до різноманітних загальнонаукових, гуманітарних, соціологічних методів, тобто відмова від нав'язування сталих конкретних способів порівняння» [6, с. 81].

Крім того, як радить дослідниця Г. Щука, «при проведенні порівняння важливо дотримуватися компаративістського підходу, не замінюючи його на порівняння як метод дослідження; порівнювати не елементи системи, а її структуру та функціональні зв'язки, тобто забезпечити «порівняння порівняння» [7].

У сучасних умовах педагоги-компаративісти наголошують на необхідності застосування наукового методу з його прогностичною функцією, точними дослідницькими технологіями, ретельною емпіричною перевіркою гіпотези, валідними вимірниками. Як стверджує українська дослідниця О. Локшина, його прихильники, не відмовляючись від амбітної мети порівняльної педагогіки «досліджувати та пояснювати особливості систем освіти», пропонували це робити, базуючись не як раніше на інтуїції компаративістів, а на науковій теорії, що визначається законами, кількісними даними та тестами [3, с. 6].

Прогностичний компонент теоретичної моделі компаративно-педагогічного дослідження альтернативної освіти у зарубіжжі охоплює прогностику щодо можливостей надання альтернативних освітніх послуг в Україні з метою демократизації й забезпечення свободи вибору освітніх послуг, які задовольняють очікування особистості і держави.

Отже, логіка компаративного пошуку у царині альтернативної шкільної освіти, презентована у концептуальній моделі, визначає такі рівні:

– *епістемологічний* для аналізу літератури з проблеми дослідження визначення понятійно-категорійного інструментарію;



– *філософсько-концептуальний*, на якому визначаються філософські ідеї альтернативної освіти; систематизуються концептуальні засади альтернативної педагогіки, розробляється періодизація розвитку альтернативної освіти;

– *практико-аналітичний*, на якому узагальнюються організаційні засади функціонування альтернативних шкіл; на основі концептуальних засад альтернативної педагогіки систематизуються педагогічні форми, що застосовуються в альтернативних школах; виявляється вплив стратегій альтернативної освіти на вибір педагогічних методів, що застосовуються в альтернативних школах; здійснюється аналіз законодавства щодо альтернативної освіти; визначаються функції альтернативної освіти;

– *якісно-аналітичний рівень*, на якому систематизуються механізми дотримання національних та загальноєвропейських освітніх стандартів у закладах альтернативної шкільної освіти; визначаються критерії вимірювання якості освітніх послуг альтернативних шкіл;

– *прогностичний рівень*, який покликаний визначати перспективи розвитку альтернативної освіти в аналізованих країнах, окреслювати прогноз щодо розвитку альтернативної освіти в Україні, розробити рекомендації щодо використання досвіду країн зарубіжжя у галузі альтернативної освіти.

### Список використаних джерел

1. Костенко Н. Досвід контент-аналізу: моделі та практики : монографія / Наталія Костенко, Валерій Іванов. – К. : Центр вільної преси, 2003. – 200 с.
2. Локшина О. Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми / Олена Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2010. – № 3/4. – С. 6–15.
3. Локшина О. Тенденція як категорія порівняльної педагогіки / Олена Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – № 2. – С. 5–14.
4. Павленок П. Краткий словарь по социологии / П. Павленюк. – 2-е изд. – М. : ИНФРА-М, 2011. – 255 с.
5. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник / А. А. Сбруєва. – Суми : Ред.-вид. відділ СДПУ, 1999. – 300 с.
6. Чех А. Розвиток теоретико-методологічних засад порівняльної педагогіки у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. / А. О. Чех // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2012. – № 27. – С. 78–82.
7. Щука Г. Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень [Електронний ресурс] / Г. П. Щука. – Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN18/12sgpopd.pdf>.
8. Aikin W. M. The story of the eight-year study, with conclusions and recommendations / W. M. Aikin. – New York : Harper & Bros, 1942. – 120 p.

9. Appleton M. A free-range childhood: Self regulation at Summerhill School / M. Appleton. – Brandon, VT : Foundation for Educational Renewal, 2000. – 189 p.
10. Bürli A. Sonderpädagogik international / A. Bürli // Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. – Luzern : SZH, 1997. – P. 134 – 178.
11. Clarke A. Paradigms and methods: Quantity and quality in evaluative research paper given at the UK Evaluation Society National Conference / A. Clarke. – London, 1995. – P. 67–81.
12. Deci E. Why we do what we do: Understanding self-motivation / E. Deci, R. Flaste. – New York : Penguin Books, 1995. – 145 p.
13. Forbes S. Holistic Education: An Analysis of its Ideas and Nature / S. Forbes. – Brandon, VT : Foundation for Educational Renewal, 2003. – 120 p.
14. Forbes S. Holistic Education: An Analysis of Its Intellectual Precedents and Nature / S. Forbes. – Unpublished dissertation, University of Oxford, 1999. – 230 p.
15. Forbes S. What Holistic Education Claims About Itself: An Analysis of Holistic Schools' Literature / S. Forbes, R. Martin // Wholistic Education SIG at the American Education Research Association Annual Conference. – San Diego : American Education Research Association Annual Conference, 2004. – 26 p.
16. Fubini A. Improving Planning Education in Europe / Alex Fubini. – Milan FrancoAngeli, 2004. – 469 p.
17. Gray P. Democratic schooling: What happens to young people who have charge of their own education? / P. Gray, D. Chanoff // American Journal of Education. – 1986. – № 94 (2). – P. 182–213.
18. Greenberg D. Announcing a New School. A Personal Account of the Beginnings of the Sudbury Valley School / Daniel Greenberg. – The Sudbury Valley School, 1973. – 209 p.
19. Gregory T. Making high school work: Lessons from the Open School / T. Gregory. – New York, NY : Teachers College Press, 1993. – 167 p.
29. Gribble D. Real education: Varieties of freedom / D. Gribble. – Bristol, UK : Libertarian Education, 1998. – 210 p.
21. Hannam D. A pilot study to evaluate the impact of the student participation aspects of the citizenship order on standards of education in secondary schools research on self-directed education in England / D. Hannam; Draft report for Prof. Bernard Crick; Ministerial Adviser for Citizenship Education at the Department for Education and Employment (DfEE). – London : England, 2001. – 74 p.
22. Lipsitz L. Introduction to the Systems Approach / Lawrence Lipsitz. – N.Y. : Educational Technology, 1973. – 133 p.
23. Manzon M. Comparative Education: The Construction of a Field / Maria Manzon. – London : Springer, 2011. – 295 p.
24. Mercogliano C. Making it up as we go along: The story of the Albany Free School / C. Mercogliano. – Portsmouth, NH : Heinemann Press, 1998. – 211 p.

25. Moss P. Beyond Quality in Early Childhood & Care: Postmodern Perspectives. – Florence, KY, USA : Taylor & Francis, Incorporated, 1999. – 198 p.
26. Pachocinski R. Pedagogika Porównawcza / Ryszard Pachocinski. – Warszawa : ZAK, 2007. – 350 s.
27. Sadofsky M. Kingdom of childhood: Growing up at Sudbury Valley School / M. Sadofsky, D. Greenberg. – Framingham, MA : Sudbury Valley School Press, 1994. – 278 p.
28. Scileppi J. The Contemporary Applications of a Systems Approach to Education: Models for Effective Reform / John A. Scileppi, Leslie Aversa. – NY : University Press of America, 2007. – 450 p.
29. Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity / R. Koestner, R. M. Ryan, F. Bernieri, K. Holt // Journal of Personality. – 1984. – № 52. – P. 233–248.
30. Vansteenkiste M. Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement / M. Vansteenkiste, J. Simons, W. Lens etc // Child Development. – 2005. – № 76 (2). – P. 483–501.
31. Williams P. Making Sense of Quality: A Review of Approaches to Quality in Early Childhood Services / P. Williams. – London : National Children's Bureau, 1994. – 234 p.
32. Wolthuter C. C. Classification of National Education Systems: A Multivariate Approach / C. C. Wolthuter // Comparative Education Review. – 1997. – № 2. – P. 159–170.

*Олена Огієнко*

**Порівняльно-педагогічні дослідження  
у галузі освіти дорослих як перспективний напрямок  
розвитку педагогічної компаративістики**

На сучасному етапі розвитку українського суспільства посилюється увага до порівняльно-педагогічних досліджень, які спрямовані на аналіз та інтерпретацію стану, загальних та відмінних особливостей, тенденцій розвитку педагогічної теорії та практики різних педагогічних систем у країнах та регіонах сучасного світу. Водночас важливою характеристикою сучасної епохи є підвищення соціальної ролі освіти дорослих як провідного фактору соціального та економічного прогресу. Тому не дивно, що у зарубіжних компаративістських дослідженнях освіта дорослих займає важливе місце. Інша справа в Україні. Хоча українська освіта дорослих і має певні традиції, але останнім часом вона розвивається та трансформується досить стихійно, а порівняльні дослідження у галузі освіти дорослих тільки розпочинаються.

Аналіз психолого-педагогічної літератури виявив, що порівняльно-педагогічні дослідження у галузі освіти дорослих проводилися такими вченими, як: Л.В. Ведернікова, І.В. Воробець, В.Д. Давидова, Т.М. Десятов, С.М. Коваленко, Н.Г. Ничкало, О.І. Огієнко, Є. Поточний та ін. Проте, методологічні засади, що складають основу такого напрямку педагогічної компаративістики у зарубіжних країнах як порівняльні дослідження у галузі освіти дорослих (Comparative adult education) не стали об'єктом дослідження науковців. Звідси, мета цієї праці – обґрунтування сутності та методологічних підходів до порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих у зарубіжних країнах, а завдання – визначення та обґрунтування методологічних підходів та методів, етапів розвитку та напрямків порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих.

Порівняльні дослідження у галузі освіти дорослих, на думку Г. Бірідея, розпочинаються у ХІХ столітті через необхідність реформування системи освіти, пошук ефективних шляхів її розвитку, через те, що «ті, хто планував та впроваджував реформи в освітніх системах, шукали ідеї та принципи, які б можна було адаптувати у філософію національної освіти» [3, с. 37].

Визначаючи періодизацію розвитку порівняльних досліджень в освіті дорослих за критерієм розмежування знання на наукове та ненаукове, ми базувалися на дослідженні німецького вченого О. Анвайлера [2].

Провідною характеристикою *першого етапу* у розвитку порівняльних досліджень освіти дорослих (Comparative adult education), який охоплює ХІХ століття, стало накопичення та опис окремих, роздрібнених фактів стосовно широкого кола проблем: визначення терміну «дорослий», особливостей організації освіти дорослих, формування посиленого інтересу до зарубіжного досвіду та можливості його запозичення тощо. Проте при виділенні цього періоду ми виходимо з усвідомлення того, що практика компаративістики не завжди досягає системного порівняння, можна говорити про дві його форми: імпліцитне та експліцитне порівняння. При експліцитному порівнянні дослідження іншої системи освіти здійснюється на фоні національної освітньої системи, а при імпліцитному – подається опис зарубіжної системи освіти без її зіставлення з національною. У даному періоді ще не склалися чіткі критерії демаркації науково-педагогічного та ненаукового педагогічного знання. Тому для цього періоду характерний суб'єктивно-імпліцитний стан порівняльних досліджень в освіті дорослих, у межах якого лише визначаються тенденції переходу від суб'єктивістської до об'єктивно-дескриптивної фази їх розвитку. Це, на нашу думку, пов'язане, по-перше, з тим, що статус освіти дорослих довгий час залишався невизначеним, а освіта дорослих розвивалася нерівномірно в різних країнах світу, що зумовлювалося різним рівнем соціально-економічного та культурного розвитку країн; по-друге, порівняльно-педагогічні дослідження стосовно освіти дорослих залежать від розробленості методо-

логічних підходів у порівняльній педагогіці, які набули обґрунтування лише на початку ХХ століття.

Важливою характеристикою цього періоду стало те, що практика передувала теорії. Було накопичено та описано практичний досвід організації освіти дорослих, але не було ще розроблено концепцій та теорій освіти дорослих, не створено методології порівняльних досліджень.

*Другий етап* розвитку в порівняльних дослідженнях освіти дорослих – об'єктивно-дескриптивний, припадає на першу половину ХХ століття та визначається переходом від несистематизованих описів до виявлення сутнісних характеристик досліджуваних явищ. Основним напрямком робіт, які здебільшого мали історичний або філософський характер, стало визначення факторів чи рушійних сил розвитку освіти дорослих.

Саме в цей період з'являються теоретичні дослідження з порівняльної педагогіки провідних вчених, таких, як І. Кендел та З. Улиц (США), Ф. Шнайдер та Ф. Хількер (Німеччина), Н. Ханс та Б. Холмс (Англія), завдяки яким порівняльна педагогіка була визнана як самостійна галузь знань зі своєю методологією збору даних та аналізу освітніх систем.

Для порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих принциповим стає три важливі моменти: основою вивчення системи освіти дорослих є зовнішні фактори; найбільш дієвим інструментом, який безпосередньо впливає на освіту взагалі та освіту дорослих зокрема, є держава; система освіти значною мірою – стабільна система.

Американський учений Е. Ліндеман (1885–1953), якого вважають провідним філософом освіти дорослих, у своїй праці «Значення освіти дорослих» визнавав важливість соціально-економічних факторів та акцентував увагу на врахуванні національних особливостей освіти дорослих при проведенні порівняльних досліджень. Він віддавав перевагу індуктивному методу в дослідженнях, вважаючи, що його застосування дозволяє робити певні узагальнення стосовно різних освітніх систем [7, с. 35].

Використання цього методу, на думку В. Коттона, дозволило виявити та дослідити дві загальні традиції в розвитку освіти дорослих [4, с. 134]. Першу він визначив як «соціально-реформістську» традицію, в якій домінуючими були соціальні, політичні та економічні фактори. Її дослідженню та обґрунтуванню були присвячені праці Е. Ліндемана, Дж. Харта, Ч. Берда. Альтернативна традиція, яку В. Коттон назвав «професійною», з'явилася на початку 30-х років. Її виявили та вивчали Д. Брисон, Е. Джонсон. Порівняльні дослідження освіти дорослих щодо професійної традиції, на думку вченого, дозволили констатувати, що освіта дорослих у розвинутих країнах Північної Америки та Західної Європи ускладнюється та модернізується під впливом зовнішніх факторів.

Доцільність використання методу історичного аналізу в порівняльно-педагогічних дослідженнях освіти дорослих обґрунтовують у першій половині ХХ століття провідні вчені-компаративісти (Н. Ханс, Б. Йекслі, І. Кендел та ін.). Вони вважали, що передумови становлення та формування освітніх теорій та практики освіти дорослих слід шукати в історичних коріннях суспільства. Оскільки суспільство розвиває свій особистий зразок розвитку освіти дорослих від її коренів та історичного досвіду, які базуються на унікальності його культури.

Активізації порівняльно-педагогічних досліджень освіти дорослих сприяло створення перших національних і міжнародних організацій, які опікувалися збором, аналізом та систематизацією фактів, що стосувалися розвитку освіти дорослих у різних країнах. Серед них – Міжнародна асоціація освіти (Нью-Йорк, 1919), Міжнародне бюро освіти (Женева, 1925), Міжнародна Ліга нової освіти (1921), Міжнародне бюро освітньої документації (Ostende, 1909), Міжнародна рада з освіти (1914), Міжнародна асоціація освіти дорослих (WAAE). А на думку Р. Пірса, автора книги «Освіта дорослих – порівняльні дослідження» (1958), з якої розпочалися ґрунтовні порівняльні дослідження в галузі освіти дорослих, вважає, що поштовхом для виникнення таких порівняльних досліджень слугувало створення потужних міжнародних організацій – UNESCO та World Bank [1, с. 43].

Ми вважаємо, що з цієї події починається *сучасний етап* порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих – аналітичний. Якщо об'єктивно-дескриптивний період відзначався порівняльними дослідженнями, які передбачали опис, виявлення та зіставлення історичних та соціокультурних домінант освіти дорослих (національних матриць), то сучасний етап відрізняє науковість та доведеність, використання комплексу методів для обробки та аналізу матеріалів. Цей етап ніби об'єднує перші два етапи на рівні наукового пізнання, класифікації та встановленні взаємозумовлених зв'язків освіти дорослих, культури та суспільства.

Провідною методологічною проблемою сучасного етапу розвитку порівняльних досліджень освіти дорослих є проблема диференціації їх функцій. Ми поділяємо підхід до цієї проблеми німецького компаративіста В. Хернера, який виділяє такі функції: ідеографічну (пошук особливого), меліористську (пошук найкращих моделей), еволюційну (пошук тенденцій розвитку), квазіекспериментальну (пошук універсального). Кожна з функцій порівняння має свою проблематику. Проте домінуючим стає ідеографічне дослідження особливого, а меліористська функція слугує політиці вибору тієї чи іншої системи освіти. Не менш значущою є і еволюційна функція, за якою порівняльні дослідження знаходять орієнтир у теорії систем та інтегруються з історією освіти, новими теоретичними моделями з метою перевірки універсальних та окремих тенденцій проблем освіти дорослих [4, с. 76].

Пошук нових методологічних підходів у порівняльних дослідженнях освіти дорослих став вимогою даного етапу їх розвитку. Тому на конференції з порівняльної освіти, яка відбулася в Лондоні у 1961 році, обговорювалася проблема методології порівняльних досліджень, зокрема, доцільність та ефективність індуктивного та проблемного методів дослідження, їх співвідношення. Увага приділялася розширенню предмета порівняльно-педагогічних досліджень. Саме 60-ті роки ХХ століття німецький вчений Дж. Кнолл вважає початком наукових порівняльно-педагогічних досліджень освіти дорослих. Він зазначав, що системні порівняльні дослідження освіти дорослих «пропустили декілька етапів, що характерні для порівняльних досліджень у галузі освіти і зародилися у 60-х роках ХХ століття» [6, с. 32].

Одним із перших дослідників, який на науково-теоретичному рівні проводив порівняльні дослідження освіти дорослих, був Д.Р. Кідд. Загальною метою порівняльних досліджень він вважав кращу інформованість. Водночас він наголошував на тому, що порівняльно-педагогічні дослідження освіти дорослих повинні стосуватися міжнародної дискусійної тематики задля прийняття рішень щодо освітньої політики в окремих країнах та міжнародних організаціях, особливо в період реформування [5, с. 9].

На думку Г.Е. Елмонда, при порівнянні систем освіти дорослих важливо відштовхуватися «або від кількісних результатів, представлених в оглядах, звітах, або від спостережень процесів у різних контекстах». А.С. Регінс вважав, що в таких дослідженнях може бути представлено або порівняння систем освіти дорослих різних країн, або порівняння освітніх потреб різних націй [1, с. 47].

Важливою віхою в порівняльних дослідженнях освіти дорослих, на думку Дж. Кнолл, стала Ексетерська конференція (США) з порівняльної освіти дорослих, яка проходила у 1966 році. Її основною метою було «розробити концептуальну структуру порівняльно-педагогічних досліджень освіти дорослих, за якою визначати спільності та відмінності в різних країнах» [8, с. 37]. Основними елементами цієї структури стали: теорії та концепції освіти дорослих, заклади та структури, що забезпечують функціонування освіти дорослих; законодавча та фінансова підтримка, учасники навчального процесу; варіативність навчальних програм, методів та форм навчання; досягнення та проблеми в освіті дорослих.

Ще однією віхою у становленні порівняльно-педагогічних досліджень освіти дорослих була Нордборгська (Данія) конференція 1972 року, на якій виступав Дж.З.Ф. Бірідей. Він орієнтував на необхідність проведення порівняльно-педагогічних досліджень освіти дорослих, розробки методології таких досліджень, з акцентуванням на антропологічному, соціологічному та історичному аналізах [3, с. 35].

Актуальними залишаються думки Дж.А. Наймі та А.А. Йохнсона, які вважають, що провідними напрямками проведення порівняльно-педагогічних досліджень з проблем освіти дорослих є історичні, філософські та емпіричні.

Якщо перші десятиріччя після другої світової війни можуть бути охарактеризовані як ера описових методів та запозичень у дослідженні освіти дорослих, то починаючи з 1966 року, на думку Дж. Мезіроу, у порівняльно-педагогічних дослідженнях починають активно використовувати проблемний метод, який дав можливість проводити не тільки фундаментальні дослідження, спрямовані на створення теоретичних засад освіти дорослих, а й прикладні, що дозволяють адаптувати зарубіжний досвід [9, с. 54].

У цьому контексті активізуючу роль відіграло створення міжнародних організацій, таких, як Товариство порівняльної та міжнародної освіти (CIES) у 1956 році; Міжнародне товариство порівняльної освіти дорослих (ISCAE) у 1960 році, Товариство порівняльної освіти в Європі (CESE) у 1961 році, Всесвітня рада товариств порівняльної освіти (WCCE) у 1970 році, Міжнародна Рада з освіти дорослих (ICAE) у 1973 році, Комітет вивчення та дослідження у порівняльній освіті дорослих (CSRCAE) у 1987 році та національні товариства порівняльної освіти та порівняльної освіти дорослих.

Основними набутками даного періоду порівняльно-педагогічних досліджень в освіті дорослих можна вважати обґрунтування наукової систематизації педагогічних явищ та фактів стосовно освіти дорослих з метою створення цілісного уявлення про підходи до організації освіти дорослих, що базується на позичанні та прогнозуванні позитивного зарубіжного освітнього досвіду. Водночас відбувається суттєве розширення предмета дослідження освіти дорослих, що зумовлено початком глобалізаційних процесів у світі. Це вимагає, з одного боку, врахування в порівняльних дослідженнях національних тенденцій та взаємного впливу держав, а з іншого – пошуку та обґрунтування нових методологічних підходів та напрямків, таких, як антропологічний, біографічний та етнографічний підходи, дослідження демократичного громадянства у мультикультурному та глобальному суспільстві.

Великим позитивом порівняльних досліджень освіти дорослих у контексті глобалізації, на нашу думку, є не пошук негативних явищ у тієї чи іншої освітньої системи, а визначення її педагогічних можливостей та умов ефективності, і особливо шляхів взаємодії.

У цьому контексті аналіз теоретичних і практичних здобутків у галузі порівняльної освіти дорослих дав можливість з'ясувати, що наприкінці ХХ ст. освіта дорослих як предмет порівняльно-педагогічного дослідження здебільшого вивчається дослідниками у трьох відносно самостійних аспектах: як процес, який розвивається у часі під впливом певних факторів; як соціальний інститут суспільства; як соціально-педагогічне явище. Основною метою таких досліджень було: по-перше, здійснити аналіз систем освіти дорослих; визначити



ефективність освітніх методів та закладів; акцентувати увагу на взаємозв'язках освіти дорослих і суспільства; визначити та обґрунтувати певні закономірності у розвитку освіти дорослих.

Водночас підкреслимо, що провідну роль у порівняльно-педагогічних дослідженнях взагалі та освіти дорослих зокрема поступово починає відігравати методологія «інформаційної компаративістики», за якою порівнюються не тільки ті чи інші соціальні системи, а й емпіричні дані, що розкривають основні процеси, які відбуваються в них. Відповідно до цього предметом порівняльно-педагогічного дослідження освіти дорослих стає емпіричний аналіз, який відображує зміни в системі, даючи нове знання.

Підсумовуючи зазначимо, що порівняльні дослідження у галузі освіти дорослих:

- становлять перспективний напрям розвитку педагогічної компаративістики, що зумовлюється вимогами сучасності;

- розвивалися у контексті порівняльної педагогіки, яка пройшла шлях від звичайної зацікавленості до наукового аналізу та відбулася у трьох вимірах: від хаотичного до більш конкретного збору даних; від філантропії у міжнародному педагогічному співробітництві до професіоналізму; від інтуїтивного аналізу до наукового пояснення. Сьогодні порівняльно-педагогічні дослідження в освіті дорослих знаходяться у постійно прогресуючій динаміці, спрямованій на розкриття їх значних потенційних можливостей для підвищення ефективності національних систем освіти;

- дозволяють не тільки вивчати, узагальнювати та використовувати міжнародний досвід, а й визначати стратегічний напрямок розвитку освіти дорослих з урахуванням національних особливостей. У їх розвитку ми виділяємо декілька *періодів*: *суб'єктивно-імпліцитний* (XIX століття), який базується на імпліцитному порівнянні (опис зарубіжної системи освіти без її зіставлення з національною); *об'єктивно-дескриптивний* (перша половина XX ст.), що відзначався порівняльними дослідженнями, які носили здебільшого історичний або філософський характер, передбачали опис, виявлення та зіставлення історичних та соціокультурних доміант освіти дорослих (національних матриць); *аналітичний* (друга половина XX – початок XXI століття) період відрізняє науковість та доведеність, використання комплексу методів для обробки та аналізу матеріалів. Цей період ніби об'єднує два попередніх на рівні наукового пізнання, класифікації та встановлення взаємозумовлених зв'язків освіти дорослих, культури та суспільства, що потребує врахування в порівняльних дослідженнях, як національних тенденцій та взаємного впливу держав, так і пошуку та обґрунтування нових методологічних підходів та напрямів;

- мають такі основні напрямки: зарубіжні порівняльно-педагогічні дослідження, які містять опис та аналіз систем освіти дорослих, що відрізняють-

ся від національних; інтернаціональні порівняльно-педагогічні дослідження в рамках аналізу європейської або світової системи освіти дорослих, які досліджують можливості встановлення та розвитку зв'язків між системами освіти дорослих різних країн через вивчення їх освітньої політики, впливу економіки та інших факторів тощо; порівняльно-педагогічні дослідження у вузькому значенні, коли дві певні системи освіти дорослих аналізуються за встановленими критеріями порівняння.

Дослідження даного питання не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути подальше вивчення її з точки зору визначення особливостей проведення порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих у різних країнах.

### Список використаних джерел

1. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія / О.І. Огієнко. – Суми : Еллада. – 2008. – 444 с.
2. Anweiler O. Comparative education an internalization of education / O.Anweiler // Comparative education review.– 1999. –Vol. 13.– № 2. – P. 109–114.
3. Bereday G.Z.F. The Contribution of Comparative Education to Comparative Studies in Adult Education / G.Z.F. Bereday //International Congress of University Adult Education. – 1973. – Vol. 12. – № 1. – P. 33–38.
4. Foley G. Dimensions of adult learning. Adult education and training in global era / Griff Foley . – Berkshire : Open University Press, 2004. – 352 p.
5. Kidd J. R. Comparative adult education: The first decade / J. R. Kidd / In C. Bennett, J. R. Klidd & J. Kitlieh (Eds.) Comparative studies in adult education: An anthology. – Syracuse, NY : Syracuse University, 1975. – P. 5–24.
6. Knoll J.H. Development and Fundamental Principles of International and Comparative Adult Education Research / J.H. Knoll //Adult Education and Development. – 2000. – № 54. – P. 29–41.
7. Lindeman E. C The meaning of adult education (Orig. work publi.1926) . / E. C. Lindeman. – [4 ed.]. – New York : Oklahoma Research Center, 1989. – 143 p.
8. Liveright A. The Exeter papers: report of the first conference on the comparative study of adult education / A.A. Liveright. – Boston : CSLEA, 1968. – 186 p.
9. Mezirow J. Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress / Jack Mezirow and Associates – N.Y. : Jossey-Bass, 2000. – 368 p.

**Друкується за:** Огієнко О.І. Порівняльні дослідження у галузі освіти дорослих як перспективний напрямок розвитку педагогічної компаративістики / О.І. Огієнко // *Наук. записки Ніжин. держ. ун-ту імені М. Гоголя. Психол.-пед. науки.* – Ніжин, 2011. – № 1. – С. 47-50.

*Людмила Пуховська*

### **Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти**

Висхідна установка формування новітньої парадигми розвитку освіти в Україні пов'язана з утвердженням нашої країни як європейської і світової цивілізації з власною ідентичністю, національним характером і культурою. Актуалізується потреба у розбудові сучасної національної системи освіти і виховання нового покоління, яке стане українським за спадщиною і культурною приналежністю та глобалізованим за рівнем фахової компетентності. Важливим джерелом такого розвитку є вивчення, аналіз, осмислення й запровадження на вітчизняних теренах передових ідей зарубіжної освіти й педагогіки.

Одним із ключових завдань сучасних освітніх реформ в усьому світі є створення умов для професійного розвитку вчителів. На початку XXI століття світова спільнота зрозуміла, що Вчительство – це не тільки «змінна величина», яка необхідна для успішного реформування освітніх систем, але й «найбільш визначний носій змін» у реалізації реформ. Ця подвійна роль вчителів у освітніх реформах – бути суб'єктом і об'єктом реформацій – робить професійний розвиток вчителів зоною виклику і посиленого науково-практичного інтересу з боку теоретиків та практиків освіти.

Для позначення професійного розвитку вчителів (ПРВ) у світовій науковій літературі використовуються різні терміни, зокрема, розвиток вчителя (teacher development), розвиток кар'єри (career development), розвиток персоналу (staff development), розвиток людських ресурсів (human resource development), професійний розвиток (professional development), неперервна освіта (continuing education), освіта упродовж життя (lifelong learning) та інші. У зв'язку з тим, що зміст цих термінів частково збігається, вони тлумачаться авторами по-різному.

У широкому сенсі поняття «професійний розвиток» відбиває розвиток людини в її професійній ролі. У більш конкретизованих тлумаченнях професійний розвиток вчителя визначається як *зростання його професійних досягнень в результаті накопичення практичного досвіду і систематичного перегляду власного викладання*. Таке визначення вніс у науковий обіг А. Глеттхорн [1, с. 41], і воно стало базовим у кінці минулого століття. Вже тоді вчені відзначали, що професійний розвиток включає формальний досвід, який отримується вчителем шляхом наставництва, відвідування професійних семінарів, майстерень тощо, а також неформальний досвід, такий, як читання професійної літератури, перегляд педагогічних передач тощо. За цією концепцією професійний розвиток учителів є ширшим поняттям, аніж кар'єрний розвиток, що відбувається «в результаті руху вчителя по кар'єрних щаблях у професії», а також

ширшим від поняття розвитку персоналу, яке, за визначенням А. Глеттхорна, включає «забезпечення вчителів організованими програмами підвищення кваліфікації» [1, с. 41].

У дослідженнях інших вчених (Т. Гансер, Г. Філдінг) наголошувалось, що професійний розвиток передбачає систематичний перегляд учителем змісту і процесу, а також контекстів його педагогічної діяльності. Така перспектива є новою для вчителів. Адже упродовж багатьох років єдиною доступною вчителям формою професійного розвитку було підвищення кваліфікації. Тільки в останнє десятиріччя професійний розвиток став розглядатися як довготерміновий процес систематичного надання можливостей та досвіду зростання і розвитку в професії.

Зусиллями вчених різних країн відкриваються все нові грані проблеми й уточнюється зміст поняття професійного розвитку. Так, авторитетний дослідник у сфері педагогічної освіти М. Фуллан розглядає вчителів як активний агент сучасних змін – від їх моральних потреб і цінностей залежить стрімке сьогодення [2]. Це положення розвивається в працях А. Харгрівса, який вважає, що професійний розвиток має включати «моральні цілі у викладанні, політичну обізнаність, гостроту і досвідченість вчителів, відданість і відповідальність за свою працю» [3, с. 126].

Найбільш наближеним до нашого розуміння є визначення, запропоноване англійським вченим С. Дей: *«Професійний розвиток включає весь природний навчальний досвід, а також ті усвідомлені й сплановані дії, які принесуть пряму, або опосередковану користь вчителю, групі вчителів, або школі в цілому, що в результаті позначиться на піднятті якості шкільної освіти. Це – процес, у ході якого вчитель самотійно, або разом із своїми колегами переглядає, оновлює, розширює свої зобов'язання щодо моральної мети викладання, а також критично розвиває знання, вміння, хороше професійне мислення, планування і практику роботи з дітьми, молоддю й колегами на кожному етапі свого професійного життя»* [4, с. 4].

Такі підходи до професійного розвитку почали пов'язувати з «новим іміджем» педагогічної праці, «новою моделлю» педагогічної освіти, «революцією» в освіті тощо. Так чи інакше, на цій хвилі професійний розвиток вчителів отримав пріоритетність в урядовій політиці, а також в теорії та практиці педагогічної освіти. В одному з перших міжнародних досліджень-оглядів наукової літератури з проблеми професійного розвитку, проведеному за підтримки Інституту Планування Освіти ЮНЕСКО [5], здійснено не тільки аналіз і систематизацію широкого кола джерел, але й обґрунтовано перспективні характеристики феномена професійного розвитку вчителів у світовому педагогічному просторі. Спираючись на ідеї та висновки багатьох авторитетних вчених, автор дослідження Е. Віллегас-Реймерс виокремила такі положення:

– професійний розвиток вчителів базується на конструктивізмі, тому вчителі виступають суб'єктами активного навчання (А. Ліберман, М. Дадс, Л. Дарлінг-Хаммонд);

– професійний розвиток є довготерміновим процесом, тому що вчитель постійно навчається (Д. Кохен, Т. Гансер);

– професійний розвиток – це процес, який проходить в рамках певного контексту. Найбільш ефективна форма професійного розвитку пов'язана з щоденною діяльністю вчителя в школі. Школи трансформуються в громади, які навчаються і досліджують, в професійні громади тощо. Найбільші можливості для професійного розвитку вчителів надає їх навчання на робочому місці («on-the job learning» activities), зокрема, навчання в групах, активне дослідження, портфоліо (Л. Дарлінг-Хаммонд, М. Кінг, Ф. Ньюменн);

– професійний розвиток вчителів нерозривно пов'язаний зі шкільною реформою, тому що він є процесом формування культури, а не лише озброєнням учителів новими вміннями реалізації навчальних програм. Вчителі мають отримати всі можливості і права професіоналів – суспільство має ставитись до них відповідно до очікувань щодо учнів (Т. Гаскеу, С. Лоукс-Хорслей);

– вчителі відчують себе думаючими (рефлексивними) практиками, які входять в професію з певною базою знань і будуть набувати нових знань і досвіду, «дорощуючи» їх до попередніх. Тому роль професійного розвитку полягає в тому, щоб допомогти вчителям у створенні й реалізації нових педагогічних теорій і практик, а також у піднятті їх компетентності щодо педагогічної діяльності (М. Кохран-Сміт, С. Лутл, Д. Грейс);

– професійний розвиток вчителів реалізується у процесі співробітництва. Звичайно, при цьому мають бути можливості для автономної праці та рефлексії. Проте найбільш ефективний професійний розвиток відбувається в процесі взаємодії між учителями, а також між учителями, адміністрацією, батьками, іншими членами громади (Л. Дарлінг-Хаммонд, М. Клімент);

– професійний розвиток проходить у різних формах і «оправах». Не може форма або модель сама по собі бути кращою від інших, тому що вона впроваджується в іншому закладі, регіоні чи контексті. Школи і педагоги повинні оцінювати свої потреби, культурні особливості і практичні проблеми та здобутки для обрання найбільш відповідної моделі. Тому професійний розвиток вчителів – це постійний процес оптимального вибору і поєднання різних форм, методів, технологій, які найкраще працюють у конкретній ситуації і в конкретному місці (Дж. Скрібнер, Т. Гаскей) [5, с. 13–15].

Запропоновані характеристики (положення) професійного розвитку вчителів містять багато полемічних ідей. Оцінюючи їх, слід пам'ятати, що з часу її видання минуло майже десять років. Висока актуальність проблеми професійного розвитку вчителів зумовила високий інтерес дослідників і появу великої

кількості наукових праць з цієї теми. Проте ці роботи не тільки не прояснили картину дуже складного багаторівневого динамічного явища професійного розвитку вчителів, а й спонукають до постановки нових питань, наукових проблем, пошуків. Одна з них – проблема термінологічної визначеності. Часто про одне й те саме дослідники пишуть, використовуючи різні терміни. Наприклад, у багатьох роботах як синоніми використовуються терміни «система професійного розвитку» і «модель професійного розвитку». У вітчизняній науковій літературі модель тлумачиться як зразок, який відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатен змінювати його так, що його вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта. Одна із основних вимог, що висуваються до моделі, це вимога адекватності, тобто її відповідність реальній дійсності, а саме за основними, суттєвими властивостями, параметрами [6, с. 516].

Дослідження свідчить, що західні автори досить вільно користуються цим терміном, особливо при розробці проблеми професійного розвитку фахівців. Так, на думку Л. Інгварсон, моделі є специфічними процесами і можливостями, що плануються для здійснення професійного розвитку вчителів з самого початку їх підготовки [7]. У зарубіжних наукових працях виокремлюється багато різних моделей професійного розвитку вчителів. Значного поширення в науковій літературі (за індексом цитованості) отримав класифікатор Д. Спарка і С. Лоукс-Хослей, які обгрунтували п'ять моделей: 1) індивідуально спрямована модель; 2) наглядно-оціночна модель; 3) модель розвитку / покращення процесу навчання й викладання; 4) модель підготовки; 5) дослідницька модель [8].

Як бачимо, такий підхід до моделі ускладнює її співвіднесення з системою професійного розвитку педагогів, що потребує методологічної підготовленості дослідника цієї проблеми. Адже, на наше переконання, система потребує ширшої перспективи, включаючи взаємозв'язки між:

- метою, предметом і ціллю професійного розвитку;
- контекстом, у якому проходить професійний розвиток;
- особистісними і професійними характеристиками учасників;
- моделями, техніками, процедурами запровадження тощо;
- вартістю і здобутками від професійного розвитку;
- визначенням того, хто має приймати які рішення;
- процесом оцінювання ефективності професійного розвитку для різних категорій;
- визначенням інфраструктури для підтримки професійного розвитку тощо.

Отже, питання термінологічної співвіднесеності досліджень з порівняльної педагогіки (у цьому випадку – проблеми професійного розвитку вчителів) є однією із провідних умов валідності наукового дослідження в цілому.

Наступною небезпекою при виконанні порівняльних досліджень з проблематики є те, що наукова продукція (доповіді, статті в академічних журналах, тематичні монографії і розділи в колективних монографіях тощо) насичена інформацією, ідеями і судженнями, які часто є суперечливими. Причиною цього є те, що вчені по-різному підходять до проблеми, зосереджуючись на тому чи іншому її аспекті, зокрема, на індивідуальному саморозвитку вчителів, викладанні того чи іншого предмета, національній політиці у сфері професійного розвитку, теоретичному розвитку тощо. Слід відзначити й іншу причину – це використання авторами значної кількості підходів до досліджень, деякі з яких мають стійку дисциплінарну основу (соціологія, когнітивна психологія, професійна психологія), а інші – педагогічна освіта і підготовка, андрагогіка, політичні науки, науки про управління тощо – є міждисциплінарними. Така багатоманітність підходів до професійного розвитку вчителів була виявлена дослідниками ще в 90-х роках ХХ століття і названа «концептуальним плюралізмом» [9].

У наступні два десятиріччя професійний розвиток вчителів, як проблема педагогічної теорії та практики, пройшов шлях активної критики і розвитку в світовому освітньому просторі – від ранніх, позбавлених теоретичного підґрунтя підходів (*atheoretical approaches*) – через так званий «теоретичний рух» (*theory movement*) – до сучасних плюралістичних підходів (*pluralistic approachers*).

У сучасних умовах професійний розвиток вчителів віднесено дослідниками до непорівнюваних феноменів. Як підкреслюють Т. Гаскей і В. Хаберман у праці «Професійний розвиток в освіті: нові парадигми і практики», у науковому полі вже накопичено значну кількість даних щодо відмінностей в професійному розвитку педагогів. Проте до цих пір немає розуміння щодо походження (природи) цих відмінностей. Поки що бракує систематичних зусиль вчених, спрямованих на концептуальне підґрунтя професійного розвитку вчителів, зокрема, на розкриття зв'язків теоретичних ідей з практикою тощо [10, с. 2–3].

Аналіз теоретичних досліджень у сфері професійного розвитку показує, що деякі вчені пропонують авторські типології, в основі яких їх власні припущення і власний фокус бачення проблеми. Наприклад, Д. Спаркс і С. Лукс-Хорслей виключають (заперечують) моделі державного та регіонального рівня [11], а Т. Гаскей і М. Хаберман пишуть про недостатню кількість моделей, а також вбачають суперечність між індивідуальними й інституційними моделями. М. Кохран-Смис і С. Лутл зосереджуються на трьох різних концепціях навчання вчителів, що співіснують в просторі, в ідеях і підходах щодо покращення викладання і навчання, а саме: а) знання для практики; б) знання, які отримуються в процесі практики; в) знання практики [12, с. 49], а С. Дей наголошує на важливості концептуалізації професійного розвитку вчителів – явища, яке визначається вченим, як «багатовимірний динамічний зв'язок між етапами біографічного й ситуативного досвіду, факторами середовища, кар'єрою, життям та освітою упродовж життя» [13, с. 41].

Таких прикладів можна навести десятки, проте для проникнення в сутність цих різноманітних комплексних проблем необхідно обґрунтувати широку рамку (структуру), або так звану концептуальну карту. Так, розробка такої попередньої структури допомогла відомому англійському вченому Р. Боламу виокремити чотири категорії досліджень з проблеми професійного розвитку:

1) дослідження, спрямовані на отримання знань для поглиблення розуміння проблеми, які включають критичний аналіз стану розробки неперервного професійного розвитку;

2) дослідження, спрямовані на отримання знань про педагогічну дію, які включають великий загальний праць з оцінювання тощо);

3) література для тих, хто приймає рішення щодо професійного розвитку вчителів, включаючи державний рівень;

4) література для працюючих вчителів-практиків, яка включає, в основному, методи і технології [14].

Необхідно відзначити, що напрацьовані за останні десятиріччя дослідження містять мало доказів впливу професійного розвитку вчителів на політику і практику їх діяльності. При цьому активно описуються або схеми, або програми професійного розвитку вчителів, які широко запроваджуються в світі. Тому у сучасних роботах наголошується на гострій необхідності зміцнення основи знань з цієї проблеми. З ґрунтовними положеннями щодо перспективного розширення і поглиблення бази знань з неперервного професійного розвитку вчителів виступила міжнародна група дослідників (Б. Авалос, Р. Болам, П. Хрісті, М. Дадс, Х. Дей, Дж. Елліотт, С. Граундвоте-Сміт, С. Граді, К. Харлеу, А. Харріс, Г. Келчтерманс, Г. Ліндсей, Ф. МакМахон, Д. Мюїджіс, А. Пенні, Дж. Робінсон, Дж. Сакса, С. Шугруе, В. Тріпп, Дж. Літл), яка опублікувала «Міжнародний підручник з неперервного професійного розвитку вчителів» [15]. Про високу актуальність цієї праці свідчить те, що вона двічі перевидавалась (2004, 2008, 2009), ставши одним із найавторитетніших сучасних видань з проблеми професійного розвитку педагогів у світовому педагогічному просторі. Авторський колектив вважає, що нарощення бази знань з неперервного професійного розвитку вчителів має здійснюватись у декількох напрямках.

По-перше, це нагальна потреба в тому, щоб *дослідження неперервного професійного розвитку вчителів пов'язувались якомога тісніше з процесом та результатами навчання учнів*. В абсолютній більшості досліджень ця проблема розглядається лише крізь призму вчителів, їх розумінь, ставлень, навчання і діяльності. Провідною причиною цього, на думку Т. Гаскей, є «могутній, динамічний вплив контекстів, який унеможливорює об'єктивні судження про елементи програм професійного розвитку». Вчений пропонує п'ять рівнів збору даних для дослідження: реакція учасників непевного професійного розвитку на цю проблему; навчання учасників; інституційна підтримка і зміни; використання



учасниками нових знань і умінь; результати навчання учнів [15, с. 53]. Хоча зрозуміло, що професійний розвиток вчителів лише побічно впливає на результати навчання учнів (Х. Сілінс, П. Хеллінгер та інші).

По-друге, серйозною проблемою є те, що на відміну від досліджень в природничих науках, *поле професійного розвитку за останні тридцять років відбиває лише частину потенціалу накопичених знань з переважним наголосом на численних розвідках щодо вступу вчителів у професію*. Лише зовсім недавно з'явився перший міжнародний огляд робіт з проблеми професійного розвитку вчителів, підготовлений в Міжнародному Інституті Планування Освіти ЮНЕСКО. Для того, щоб оцінити корисність різних методологій – оцінки навчальних досягнень, процесу оцінювання, економіки оцінювання, методів, потреб в оцінюванні тощо, – потрібно здійснювати такі систематичні огляди досліджень у сфері професійного розвитку вчителів.

По-третє, потребує *прояснення ролі теорії, з одного боку, та практики, з іншого, у професійному розвитку вчителів*. Автори багатьох досліджень переконані, теоретичне підґрунтя в дослідженні цієї проблеми виводиться з соціальних наук. Це очевидно, коли мова йде про проблеми оцінювання або аналіз політики тощо. Проте викликає сумніви використання цієї методології стосовно практики професійного розвитку вчителів (Г. Ходгкінсон, С. Аргуріс та інші).

По-четверте, існує стратегічна необхідність *покращення міжнародної та національних інформаційних баз даних щодо неперервного професійного розвитку вчителів*. У сучасних умовах існує обмаль інформації про масштаби поширення цього соціопедагогічного феномена, зокрема, про те, як фінансується неперервний професійний розвиток учителів, яка кількість курсів, який їх зміст, які заклади надають ці послуги і як проводяться курси тощо. В абсолютній більшості країн немає організації, яка б контролювала цю проблему на державному рівні. Тому й не дивно, що немає адекватної міжнародної бази даних щодо неперервного професійного розвитку вчителів.

По-п'яте, потребують *удосконалення порівняльні дослідження щодо неперервного професійного розвитку вчителів*. Зокрема, вони мають «вмонтуватися» в контекст обґрунтування тенденцій розвитку освіти в цілому. Поки що є дуже мало досліджень, які б зв'язували проблему професійного розвитку вчителів з проблемою управління людськими ресурсами, професійною психологією, неперервним розвитком фахівців інших професій (Х. Томлінсон). Важливим напрямом розвитку порівняльних досліджень є вивчення, аналіз і порівняння досвіду як розвинених країн, так і країн, що розвиваються. Деякі підходи можуть бути унікальними, тобто притаманними лише одній країні, або групі країн. Разом з тим, можуть бути спільні тенденції розвитку, використовувані методи, технології тощо, притаманні всім країнам. Як вірно наголошує Т. Гаскей, ігнорування впливу контекстних чинників є принциповою

перешкодою на шляху до відкриття закономірностей і принципів професійного розвитку фахівців [15, с. 55]. Він рекомендує не шукати якихось спільних абстрактних елементів, а зосереджуватися на оптимальних контекстних характеристиках, таких, як використання інформаційних технологій, управління освітою тощо.

Для українських дослідників-компаративістів проблема професійного розвитку вчителів є новою. Побіжно вона досліджувалась у контексті проблеми підвищення кваліфікації вчителів. В умовах входження України у європейський і світовий наукові простори необхідно, щоб порівняльна педагогіка як наукова галузь посіла належне місце в структурі наук про людину, а порівняльні дослідження з проблеми професійного розвитку отримали пріоритетність і цільову підтримку. Важливим кроком уперед є прийняття в Україні *Основних наукових напрямів та найважливіших проблем фундаментальних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук на 2009-2013 роки* (Наказ Міністерства освіти і науки України, Національної академії наук України від 26 листопада 2009 р.). За цим документом порівняльна педагогіка має свій числовий шифр (4.6.2.3.) і рекомендована як наукова галузь для проведення фундаментальних досліджень у наукових установах, організаціях і вищих навчальних закладах III-IV рівня акредитації.

У результаті дослідження зроблено висновок, що розвиток сучасної педагогічної науки вибудовується на нових методологічних основах, що має привести до появи нового покоління досліджень, які розглядають Україну в структурі європейського та світового освітніх просторів. Одним із ключових завдань на цьому шляху є створення умов для професійного розвитку вчителів, необхідного для успішного реформування освітніх систем. Зважаючи на ключову роль вчителів у процесі реформування системи освіти України, проблема їх професійного розвитку є зоною посиленого науково-практичного інтересу з боку теоретиків та практиків освіти.

#### Список використаних джерел

1. Glatthorn A. Teacher development : International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education / A. Glatthorn; ed. by L. Anderson – London : Pergamon Press, 1995. – 198 p.
2. Fullan M. The New Meaning of Educational Change / M. Fullan. – Fourth Edition. – New York : Teacher College, Columbia University, 2007. – 338 p.
3. Hargreaves A. Development and desire: a post-modern perspective : professional Development in Education: New Paradigms and Practices / A. Hargreaves; eds. by T. Guskey and M. Huberman. – New York : Teachers Colleges Press, 1995. – 452 p.
4. Day S. Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning / S. Day. – London : Falmer Press, 1999. – 239 p.

5. Villegas-Reimers E. Teacher Professional Development: an International Review of the Literature / E. Villegas-Reimers. – Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2002. – 178 p.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Ingvarson L. Professional development as the pursuit of professional standards: The standard-based professional development system / L. Ingvarson // Teaching and Teacher Education. – Vol. 14, № 1. – P. 127–140.
8. Sparks D. Models of staff development : Handbook of Research on Teacher Education / D. Sparks, S. Loucks-Horsley; eds. by W. R. Houston. – London : Macmillan, 1990. – 291 p.
9. Bolman L. G. Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership / L. G. Bolman, T. E. Deal – Second Edition. – San Francisco : Jossey– Bass, 1997. – 178 p.
10. Professional Development in Education: New Paradigms and Practices / eds. by T. R. Guskey, M. Huberman. – New York : Teachers College Press, 1995. – 270 p.
11. Sparks D. Models of Staff Development : Handbook of Research on Teacher Education / D. Sparks, S. Loucks-Horsley; ed. by W. R. Houston. – London : Macmillan, 1990. – 314 p.
12. Cochran-Smith M. Beyond certainty: taking an enquiry stance on practice / M. Cochran-Smith, S. L. Lule; ed. by A. Lieberman, L. Miller / Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters. – New York: Teachers College Press, 2001. – 89 p.
13. Day C. In-service teacher education in Europe: conditions and themes for development in the 21 st century C. Day // Journal of In-service Education. –1997. – Vol. 23, № 1. – p. 38–54.
14. Bolam R. Educational administration, leadership and management: towards a research agenda / R. Bolam; ed. by T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter, P. Ribbins // Educational Management: Re-defining Theory, Policy and Practice. – London : Paul Chapman Publishing, 1999. – 145 p.
15. International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers / ed. by C. Day, J. Sachs. – Reprinted 2008, 2009. – London : Open University Press. – 320 p.

*Друкується за: Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти / Людмила Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка, 2011, № 1, С. 97-106.*

*Світлана Сисоєва*

### **Порівняльна педагогіка в контексті розвитку освітології**

Ключовим завданням українського суспільства є створення умов для підвищення ефективності та якості функціонування сфери освіти як засобу забезпечення соціально-економічного розвитку країни, його відповідності запитам сучасної доби, її цивілізаційним викликам. Варто підкреслити, що в сучасному світі освіта набуває статусу не тільки найважливішої соціальної сфери, здатної задовольнити потреби та інтереси суспільства, держави і кожної людини, а й важливої економічної галузі, оскільки відіграє все більш важливу роль у накопиченні та забезпеченні якості людського капіталу. Саме тому сучасний зміст поняття «освіта» набуває широкого контексту, охоплюючи всю багатоаспектність освітніх проблем та взаємозв'язків сфери освіти з іншими сферами суспільного життя (Сисоєва С. О., 2011).

Розвиток в Україні наукового напрямку інтегрованого дослідження сфери освіти – освітології:

– дозволяє проаналізувати освітні процеси на міждисциплінарному й мультидисциплінарному рівнях, виявити домінанти розвитку освіти, чинники, що впливають на функціонування сфери освіти, її підсистем, а також механізми взаємодії та взаємовпливу інститутів освіти з іншими соціальними інститутами. Освітологія посталала внаслідок необхідності об'єктивізації на філософському, загальнонауковому, конкретно науковому й технологічному рівнях складного й комплексного процесу функціонування сучасної сфери освіти; ускладнення процесів і явищ, що охоплюються поняттям «освіта»; розширення проблемного поля педагогічних досліджень і його перетину з іншими галузями наукового знання (економіка, політологія, соціологія тощо), які не є дотичними до педагогіки, але без яких неможливо створити цілісне уявлення про розвиток сфери освіти у широкому значенні цього поняття.

Серед завдань, які постають перед освітологією як самостійним науковим напрямом, вагоме місце посідають такі: дослідження сфери освіти у різних площинах, вимірах, співвідношеннях та взаємозв'язках з метою виявлення закономірностей і тенденцій її розвитку; опис і порівняння різних освітніх систем з метою виділення загальних характеристик та притаманних їм особливостей (Огнев'юк В. О., 2012). Успішне розв'язання цих завдань можливе на основі використання сукупності наукових методів соціально-гуманітарних наук, на основі міждисциплінарного підходу до дослідження складних і комплексних освітніх процесів. Варто зазначити, що такий підхід відображає загальну тенденцію сучасної науки щодо посилення інтеграції дисциплінарних знань, взаємовпливу і взаємопроникнення різних галузей наукового знання при вивченні складного й комплексного об'єкта дослідження.

Саме той факт, що методологія освітології, залежно від рівня складності освітнього явища, є міждисциплінарною, мультидисциплінарною або трансдис-

циплінарною, дозволяє в іншому дослідницькому ракурсі подивитися на розвиток порівняльної педагогіки.

Порівняльна педагогіка в Україні є молодою галуззю педагогічного знання, яка, по суті, почала розвиватися після отримання країною незалежності. Сьогодні у вітчизняному науковому просторі вона перебуває на стадії становлення, що підтверджує превалювання описових досліджень із зарубіжної педагогіки, над дослідженнями власне порівняльними з обґрунтованою методологічною основою. Серед українських учених, які займаються проблемами порівняльної педагогіки відзначимо О. Локшину, Н. Лавриченко, О. Огієнко, Л. Пуховську, А. Сбруєву, А. Василюк та ін.

У світі порівняльна педагогіка пройшла доволі довгий шлях розвитку від описових досліджень, які мали на меті поліпшити діяльність школи у своїй країні на основі запозичень і досвіду інших країн, до досліджень власне порівняльних із вагомою доказовою методологічною базою, ґрунтовними узагальненнями й висновками, що слугували виробленню політичних рішень у галузі освіти, заasad реформування й модернізації освіти в країні. Різні періодизації розвитку порівняльної педагогіки проаналізовано й узагальнено О. Локшиною (Локшина О., 2011). Разом із тим, не зважаючи на різноманітність таких періодизацій, усталеною є думка, що творцем порівняльної педагогіки як науки є Марк Антоніо Джуліан де Парис (1775–1848) (Marc Antoine Jullien de Paris), робота якого «*Esquisse et vues preliminaires d'un Ouvrage sur l'education comparee*» (Нариси та вступна підготовка до роботи з порівняльного виховання, 1817) вперше містила терміни «порівняльне виховання» й «порівняльна педагогіка» та була визнана першим в історії зібранням порівняльних досліджень освітніх систем (Rachocinski R., 1998). Концепція порівняльних досліджень М. А. Дж. Париса в ті часи мала на меті піднесення рівня французького шкільництва через використання найкращих освітніх зразків світової педагогічної теорії й практики.

Сьогодні, визнавши освіту засобом забезпечення національної безпеки, творення людського капіталу, умовою ефективного соціально-економічного розвитку країни й добробуту населення, світове співтовариство приділяє значну увагу пошуку ефективних моделей освіти, консолідації зусиль у вирішенні проблеми якості освіти на всіх її рівнях та в усіх її ланках. Вирішення цих завдань значною мірою пов'язується з розвитком порівняльної педагогіки. Найвпливовіші міжнародні організації, як-то ЮНЕСКО та ОЕСР, мають відділи, які узагальнюють і підтримують порівняльні дослідження, мають друковані видання, у яких висвітлюються їх результати.

Предмет дослідження порівняльної педагогіки, як і педагогіки в цілому, є доволі широким. У Республіці Польща, наприклад, розширення предмету педагогічних досліджень привело до створення педагогічних субдисциплін, зокрема порівняльної педагогіки, економіки освіти тощо. На нашу думку, введення пе-

дагогічних субдисциплін звужує можливості кожної з них щодо використання методів дослідження, вибору предмета дослідження, утвердження власного наукового статусу.

Варто підкреслити, що існує дуже вузьке коло питань у порівняльній педагогіці, які можуть бути досліджені без врахування різних контекстів розвитку країни, її історії, культури, особливостей соціально-політичного устрою. Як писав І. Кендел (Isaac Kandell), проблеми й цілі освіти схожі у більшості країн, але багато рішень в окремих країнах залежить від відмінностей в традиціях та культурі. Одна з причин, що затримує розвиток порівняльної педагогіки, на його погляд, полягає у тому, що дослідження зарубіжних освітніх систем найчастіше набуває форми «простих описів», які не враховують культурного контексту, в якому розглядаються досліджувані явища (Pachocinski R., 1998). І. Кендел писав, щоб зрозуміти, з'ясувати та оцінити реальний стан освітньої системи у певній країні, необхідно знати її історію та традиції, географічне положення, суспільну організацію, політичні та економічні умови, які й визначають розвиток освіти.

Видатний компаративіст у сфері освіти Дж. З. Ф. Берей (George Z. F. Bereday), учений польського походження, (Зигмунд Фіалковський), професор порівняльної педагогіки Колумбійського університету, вважав, що для дослідника в галузі порівняльної педагогіки фундаментальний характер мають три аспекти: знання мови простору досліджень; проживання на цьому просторі; правильне розуміння культурної спадщини (Pachocinski R., 1998).

Аналіз різних концепцій порівняльної педагогіки в їх історичному розвитку показує, що порівняльна педагогіка розвивалася й утверджувалася як інтердисциплінарна наука, дослідження у галузі якої завжди носили яскраво виражений контекстний характер. Так, Дж. З. Ф. Берей писав, що порівняльна педагогіка не є історією виховання або субдисципліною соціології чи політології, вона є синтезом цих та інших галузей науки, а її інтереси зосереджуються навколо пошуку уроків, що впливають із відмінностей в освітній практиці у різних країнах і які можна отримати через застосування методів різних дисциплін. Дж. З. Ф. Берей також систематизував утруднення, що виникають при визнанні порівняльної педагогіки як міждисциплінарної галузі знань (Pachocinski R., 1998).

Для розуміння розвитку порівняльної педагогіки важливим є те, що її статус як самостійної галузі наукового знання постійно дискутується і піддається сумніву, оскільки метод порівняльного аналізу застосовується у дослідженнях усіх без винятку наук і є невід'ємною складовою способу пізнання людиною світу. У педагогічній науці метод порівняльного аналізу знайшов застосування, зокрема, в історії виховання при порівнянні способів виховання, що використовувалися у різних епохах, а також при порівнянні методів, форм, методик та технологій навчання тощо.

Порівняльна педагогіка у своєму розвитку пройшла такий же шлях, як порівняльне право, порівняльна релігія, порівняльна анатомія тощо. Для утверджен-

ня статусу порівняльної педагогіки як самостійної науки вчені наголошували, що, як наука інтердисциплінарна, порівняльна педагогіка може послуговуватись методами з інших галузей наукового знання, які зумовлюють контекст порівняльних досліджень (політології, економіки, права, соціології, культурології тощо).

Важливим показником самостійності науки є її об'єкт і предмет дослідження. Узагальнюючи різні підходи до визначення об'єкта порівняльної педагогіки (І. М. Богданова, Б. Л. Вульфсон, А. Н. Джуринський, З. Н. Курлянд, М. А. Родіонов, А. А. Сбруєва, О. С. Цокур), можна зробити висновок, що він розглядається у контексті глобального, регіонального, локального рівня розвитку сфери освіти, її підсистем, у ретроспективі й сучасному аспекті, та у відповідності до функцій порівняльної педагогіки. Крім теоретичної, практичної, прогностичної, пропедевтичної функцій порівняльна педагогіка, виконує ще й міжнародно-інтеграційну функцію, є водночас національною та інтернаціональною, оскільки вчені й практики кожної країни розглядають висновки порівняльних досліджень у контексті пріоритетів розвитку своєї школи.

Щодо предмета порівняльної педагогіки, як аспекта або елемента об'єкта, який виокремлений дослідником у процесі наукового пошуку і підлягає безпосередньому вивченню відповідно до поставленої мети, то, як зазначає А. А. Сбруєва, у сучасній порівняльній педагогіці не існує універсального визначення її предмета та завдань (Сбруєва А. А., 1999).

Узагальнюючи різні визначення предмета порівняльної педагогіки О. М. Галус та Л. М. Шапошнікова зазначають, що предметом порівняльної педагогіки найчастіше обирається: стан, тенденції та закономірності розвитку світового (зарубіжного й вітчизняного) педагогічного досвіду, сучасних національних педагогічних культур (З. Н. Курлянд, О. С. Цокур, І. М. Богданова та ін.); стан, основні тенденції та закономірності розвитку освіти в різних країнах, геополітичних регіонах і в глобальному масштабі; співвідношення загальних тенденцій і національної або регіональної специфіки, позитивні й негативні аспекти міжнародного педагогічного досвіду, форми і способи взаємозбагачення національних педагогічних культур (Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова); порівняння й узагальнення шкільного педагогічного досвіду країн з яскраво вираженими відмінностями (А. Н. Джуринський); стан, тенденції та закономірності розвитку освіти на глобальному, регіональному та локальному рівнях, порівняння міжнародного та вітчизняного педагогічного досвіду з метою взаємозбагачення національних освітніх культур (Галус О. М., Шапошнікова Л. М., 2006).

Польський дослідник Р. Пахочинський (Ryszard Pachocinski) чітко формулює предмет порівняльної педагогіки: освітні системи освіти країн світу та їх типологія; моделі вищої школи в Європі; підготовка вчителя в найбільш розвинутих країнах Європейського Союзу; управління шкільництвом у країнах Європейського Союзу; освітня політика та освітнє право; управління освітою та її

фінансування; структура освітніх систем; освіта як процес і результат; цілі навчання та їх педагогічний зміст; методи навчання; якість підручників; учасники педагогічного процесу; окремі проблеми, наприклад, розподіл годин чи терміни відпусток (Pachocinski R., 1998).

Отже, предмет порівняльної педагогіки охоплює всі ланки і рівні освіти, всі типи освіти (формальна, неформальна, інформальна) та будь-які інші освітні і суто педагогічні явища, а тому виходить за межі педагогічної науки і не може бути дослідженим у межах дисциплінарного підходу. На нашу думку, предмет порівняльної педагогіки можна окреслити трьома групами залежно від рівня дослідницького підходу (дисциплінарний, міждисциплінарний, мультидисциплінарний), а саме:

- педагогічні явища, які можуть бути досліджені у межах дисциплінарного підходу;
- освітні явища, які можуть бути досліджені у межах міждисциплінарного підходу;
- освітні явища, які можуть бути досліджені у межах мультидисциплінарного підходу.

Можливо у подальшому буде створюватися методологія порівняльних досліджень на трансдисциплінарному рівні.

Чітке розмежування предмета дослідження порівняльної педагогіки показує, що порівняльна педагогіка як самостійний дослідницький напрям у межах педагогіки буде постійно нашоуватися на дисциплінарні (як теоретичні, так і методологічні) бар'єри, що, без сумніву, буде гальмувати її розвиток.

Варто визнати, що вся історія розвитку порівняльної педагогіки пов'язана з подоланням дисциплінарних бар'єрів. Починаючи з праць П. Роселло (Pedro Rosello), соціокультурної концепції М. Седлера (Michael Sadler), обґрунтування чинників, що впливають на розвиток освіти Н. Хансом (Nicholas Hans) (природні; релігійні; світські) і Ф. Шнайдером (Friedrich Schneider) (географічні умови; господарство; культура; релігія; наука; суспільна структура; політика; імпульси, що виходять із самої освіти та зарубіжних контактів), проблемного підходу Б. Холмса (Brian Holmes) (порівняльна педагогіка є ресурсом для проведення реформ і освітньої політики; слугує встановленню принципів, систем і законів, які допомагають пояснити функціонування освітніх систем), методології порівняльних досліджень І. Кандела, Дж. Бередя, Г. Ноа (Harold J. Noah), М. Екстейна (Max A. Eckstein), дослідники намагалися обґрунтувати й утвердити право порівняльної педагогіки на використання методів інших наук, методологічну різноманітність і методологічний плюралізм.

У межах дисциплінарного підходу дослідник-компаративіст не може дати відповіді на ключові питання порівняльного дослідження: що спричинило відмінність однієї системи освіти від іншої, як вона сформувалася і розвивалася? Які соціальні функції реалізувалися освітньою системою, як вони пов'язані з освіт-



німи засадами та освітньою політикою певної країни? Яких результатів та цілей досягнуто? Водночас відповіді на такі питання допомагають виявити закономірності розвитку освіти, тенденції змін в освіті, а також, найважливіше, причини їх виникнення, що дозволяє планувати й прогнозувати розвиток освіти в країні.

Багато дослідників, відзначаючи міждисциплінарну сутність порівняльної педагогіки, розглядають її як складову педагогічної науки, яка оперує методологією дисциплінарного рівня. Так, французький компаративіст Х. В. Даел (Henk van Dael) зазначає, що порівняльна педагогіка – це міждисциплінарна складова педагогічної науки, яка вивчає педагогічні явища і факти у взаємозв'язку з соціальним, політичним, економічним і культурним їх контекстом (цит. за Сбруєвою А. А., 1999). Дослідник, окреслюючи міждисциплінарність порівняльної педагогіки, що є, безумовно позитивним, робить неправильний, на наш погляд, висновок, що міждисциплінарна галузь наукового знання є складовою дисциплінарної, а саме педагогіки. Таку ситуацію можна пояснити недостатністю уваги до розвитку теорії освіти, до наук про саму освіту, які б чітко проводили межу між освітою і знаннями про освіту, незалежно від того, за допомогою яких наук вони (знання) отримані.

За таких умов, враховуючи міждисциплінарність (а при дослідженні окремих проблем – мультидисциплінарність) досліджень у галузі порівняльної педагогіки, що відбувається у змістовому наповненні дослідницького кола її проблематики, використанні знань та методології дослідження інших наук, можна стверджувати, що порівняльна педагогіка є самостійною міждисциплінарною галуззю наукового знання, яка найбільш ефективно може реалізовуватися у межах освітології.

У наш час це значною мірою пов'язано зі зміною статусу освіти, безперечним її впливом на ефективність суспільного й соціально-економічного розвитку.

Необхідно підкреслити, що порівняльна педагогіка має велике практичне значення, особливо для формування освітньої політики і обґрунтування змісту освітніх реформ. Г. Ноа і М. Екстейн писали, що порівняльна педагогіка для утвердження свого існування, повинна пропонувати «певну, мабуть, виняткову і характерну допомогу в поясненні освітніх та суспільних явищ» (Miroslava Vaňova, 2006). Мету порівняльної педагогіки також визначають як «дослідження чинників, які мають принциповий вплив на освітню політику» (Pachocinski R., 1998).

Аналізуючи завдання порівняльної педагогіки як науки, варто виокремити такі завдання, які мають бути інваріантами кожного порівняльного дослідження. До таких завдань-інваріантів необхідно віднести:

– Завдання щодо ґрунтового аналізу понять, які використовуються у дослідженні, та ретельне порівняння їх змісту зі змістом понять, що вживаються у вітчизняному освітньому просторі.

Неоднозначне тлумачення понять, що вживаються сьогодні у світовому та європейському освітньому просторі, відсутність їх адаптації до традиційних по-

нять вітчизняної педагогічної науки завдає, на наш погляд, великої шкоди розвитку освітньої галузі країни, вносить багатозначність у розуміння термінології, породжує хаос у головах науковців та практиків, знижує рівень методології педагогічної науки. Саме тому вважаємо, що порівняльне дослідження має починатися з аналізу і порівняння тезаурусу (вітчизняного і країни дослідження).

– Завданням будь-якого порівняльного дослідження, як це звучить не парадоксально, має бути процедура порівняння.

В Україні сьогодні бракує власне порівняльних досліджень. Як правило, здійснюються дослідження з зарубіжної педагогіки, які мають характер простих описів з деякими трансформаціями досвіду на терени України. Це, на нашу думку, пов'язано зі становленням порівняльної педагогіки в Україні, з «віком» цієї галузі знань.

– Завдання щодо визначення критеріїв порівняння, опису етапів та методології дослідження, що включає доведення еквівалентності, порівнювальності досліджуваного явища у різних країнах.

– Завдання щодо можливості та доцільності перенесення виявленого досвіду освіти, моделей освіти інших країн у свою країну.

– Завдання щодо розробки рекомендацій для освітньої політики, змісту реформ й модернізації освіти. Власне саме це утворює сенс самого порівняльного дослідження.

На основі попереднього аналізу, враховуючи сучасний етап розвитку суспільства, освіти і самої порівняльної педагогіки, вважаємо більш доцільним уживати замість терміна «порівняльна педагогіка» термін «компаративістика у сфері освіти».

Термін «компаративізм» (від лат. *comparativus* – порівняльний) широко використовується у вітчизняному літературознавстві (один із методів зіставлення творів літератур різних країн і народів) та у мовознавстві (порівняльно-історичний метод для встановлення та дослідження спорідненості мов). Компаративістику розглядають як розділ мовознавства, присвячений порівняльно-історичному вивченню споріднених мов. Концепт компаративістики сьогодні широкоживаний у гуманітарних науках, зокрема філософії, історії. З'явившись на теренах літературознавчих дисциплін ще в ті часи, коли вони були невід'ємною частиною філософського знання, компаративістика швидко вийшла за ці межі та набула статусу універсальної методології.

Публікації останнього періоду свідчать, що цей концепт активно використовується у сучасній юриспруденції (Л. Луць, О. Тихомиров, О. Мережко), соціологічних науках (А. Лобанова), політології (О. Дугін, М. Зейтлін, Ю. Тихонравов), релігієзнавстві (А. Баркер) тощо. Природа компаративізму як світоглядної основи постмодерну досліджена в працях Л. Вербицької, В. Жирмунського, Л. Медушевської та ін. Та нам видається цілком правомірною думка, що,

«незважаючи на давні традиції проведення порівняльних досліджень, можна констатувати, що лише в окремих науках зроблено перші спроби осмислення компаративістики як сфери міждисциплінарних соціально-гуманітарних досліджень» (Тихомиров О. Д., 2006).

У порівняльній педагогіці компаративізм розуміється як виявлення та порівняння спільних і специфічних закономірностей, тенденцій розвитку освітньо-виховних (педагогічних) систем різних країн світу з метою подальшого їх удосконалення (Галус О. М., Шапошнікова Л. М., 2006).

Сьогодні дискутується питання про визначення позиції порівняльної педагогіки відносно компаративістики: від повного їх протиставлення, до абсолютного та безумовного об'єднання. При цьому, як зазначає Є. І. Бражник, не враховуються досягнення самої компаративістики, яка вже вийшла на рівень загальної методології порівняльних досліджень соціальних процесів та явищ. Саме тому, мова повинна йти не лише про можливість використання методології «інформаційної компаративістики» у порівняльно-педагогічних дослідженнях (Бражник Є. І., 2005), а про необхідність застосування компаративного підходу, який «ґрунтується на компаративному методі, але не зводиться тільки до нього та методологічних знань, а об'єднує й певні предметні знання в їх методологічній функції» (Тихомиров О. Д., 2006).

Компаративістика у сфері освіти є міждисциплінарною галуззю знань про освітні системи, їх розвиток, який розглядається з синхронічної, діахронічної та функціональної позиції. Компаративістика у сфері освіти досліджує педагогічні явища і факти у політичних, соціально-економічних, культурних умовах, а також порівнює їх схожість і відмінність у двох або декількох країнах, регіонах, континентах або в глобальному масштабі. Компаративістика прагне кращого розуміння будь-якого педагогічного явища в освітній системі (Miroslava Vaňova, 2006). Це визначення не вичерпує повністю сутності компаративістики в сфері освіти, однак окреслює розуміння її значення на початку ХХІ століття і усвідомлення обсягу її запитів.

Освітологія створює методологічні умови та можливості для розвитку компаративістики у сфері освіти, а саме:

- будь-яке освітнє явище може вивчатися в широкому контекстному колі, послуговуватися методами різних наук залежно від мети дослідження;
- еквівалентність обраних країн для дослідження буде підвищуватися за рахунок більш ґрунтовного аналізу соціально-економічних та культурно-історичних чинників, що впливають на розвиток освітньої галузі і відбиваються на всіх її підсистемах і компонентах;
- підвищення вірогідності порівняльних досліджень посилить висновки для освітньої політики, реформування й модернізації освітніх систем та їх підсистем;
- підсилюється прогностична функція порівняльних досліджень, особливо у тій її частині, що пояснює саму можливість перенесення освітніх ново-

введень і моделей на ґрунт іншої країни, оскільки необхідно при цьому зважати на традиції, культуру, історію народу тощо;

– створюються передумови для творення теорії освіти, теорії школи, її варіативних моделей та чинників, що сприяють їх реалізації на різному соціально-економічному та культурно-історичному ґрунті;

– уможлиблюється системне врахування чинників, що впливають на розвиток освіти.

Остання позиція має принципове значення, оскільки при проведенні порівняльних досліджень завжди виникає необхідність врахування зовнішніх впливів на сферу освіти та освітні явища. Функціонування сфери освіти залежить від економічних, історично-національних, демографічних, державно-політичних та суспільних чинників. Економічні чинники визначають матеріальні можливості бюджету держави, які можна направити на розвиток освіти, кількісний і якісний запит на випускників. Історично-національні чинники тісно пов'язані зі специфікою і характером суспільства, його історією і культурою. Ці чинники найбільш виразно проявляються під час змін в освіті і шкільних реформ як історично обумовлена спрямованість національних традицій. Процес розширення доступу до здобуття освіти, впровадження змін в освіті, освітні реформи, а також визначення завдань для освіти тісно пов'язані з демографічними чинниками. Чинники, обумовлені політичним устроєм, впливають безпосередньо на формування і зміст освітньої політики. Соціальні чинники пов'язані зі структурою суспільства, її змінами, а також впливом цих змін на систему освіти.

Вплив таких чинників на сферу освіти описується освітологією, зокрема науками про освіту: економікою освіти, соціологією освіти, культурологією освіти, історією освіти, освітньою політикою тощо.

Як навчальна дисципліна компаративістика у сфері освіти передбачає ознайомлення студентів із закономірностями світового освітнього процесу, набуття ними здатності до виокремлення загального, особливого й одиничного у розвитку освітніх систем, сприяє розвитку загальної й педагогічної культури (Компаративістика у сфері освіти, 2014). Головна увага під час вивчення дисципліни повинна приділятися аналізу позитивних й негативних наслідків зарубіжного досвіду, що дає можливість глибше осмислити власні проблеми, попередити помилки й прорахунки, підвищити ефективність діяльності вітчизняної системи освіти та використання світового досвіду. Вивчення цього курсу відіграє важливу роль у підвищенні методологічної культури студентів, сприяє озброєнню їх новими методами досліджень, демонструє кращі традиції гуманістичної педагогіки і формує усвідомлення про складність та неоднозначність такого феномену, як освіта.

Отже, становлення та розвиток наукового напрямку інтегрованого дослідження сфери освіти – освітології – сприяє переосмисленню місця порівняльної педагогіки у науковому освітньому просторі, а освітологічний підхід дозволяє

подолати у порівняльних дослідженнях дисциплінарні бар'єри і вийти на більш високий продуктивний рівень, який забезпечує методологія міждисциплінарно-го та мультидисциплінарного підходів.

### Список використаних джерел

1. Бражник Е. И. Особенности методологи сравнительных педагогических исследований [Электронный ресурс] / Евгения Ивановна Бражник // Письма в Emissia.offline : Эл. науч.-пед. журнал. – 2005. – ян-варь-июнь. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>
2. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы / Б. Л. Вульфсон. – М.: УРАО, 2003. – 232 с.
3. Галус О. М., Шапошнікова Л. М. Порівняльна педагогіка: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2006. – 215 с.
4. Компаративістика у сфері освіти: навч. прогр. Для спеціальностей 8.18010021 «Педагогіка вищої школи», 8.18010020 «Управління навчальним закладом» (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр») / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка; [розробн. Сисоєва С. О.]. – К.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. – 12 с.
5. Локшина О. Тенденція як категорія порівняльної педагогіки / Олена Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – № 2(8), 2011. – С. 5-14.
6. Огнев'юк В. О. Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти / Віктор Огнев'юк, Світлана Сисоєва // Рідна шк.: щомісяч. наук.-пед. журн. – 2012. – № 4/5. – С. 44-51.
7. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. / А. А. Сбруєва. – Суми: СДПУ, 1999. – 300 с.
8. Сисоєва С. О. Освіта як об'єкт дослідження / С. О. Сисоєва // Шлях освіти: Науково-методичний журнал. – 2011. – № 2. – С. 5-10.
9. Тихомиров О. Д. Юридична компаративістика: філософсько-методологічні засади: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра юрид. наук : спец. 12.00.12 «Філософія права» / О. Д. Тихомиров. – К., 2006. – 35 с.
10. Pachociński R. Zarys pedagogiki porównawczej / R. Pachociński. – Warszawa: IBE, 1998.
11. Vaňova M. Pedagogika porównawcza / M. Vaňová // Pedagogika. Tom 2 / Redakcja naukowa Bogusław Sliwerski. – Gdansk, 2006. – 526 s.
12. Wiloch T. Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej / T. Wiloch. – Warszawa: PWN, 1970.

**Друкується за:** Сисоєва С. Порівняльна педагогіка в контексті розвитку освітології / С. Сисоєва // Освітологія. – 2014. – Вип. 3. – С. 17-23.

*Ірина Соколова*

### **Наукові підходи до проведення компаративних досліджень в освіті**

**Вступ.** Постулюючи тезу про актуальність дослідження методологічних засад педагогічної компаративістики, ми виходимо з певних міркувань.

*По-перше*, компаративізм є науковою парадигмою сучасного міждисциплінарного знання про загальне, специфічне, особливе у досліджуваних об'єктах, явищах і процесах, а також про методологію наукового пошуку. В останні роки в Україні активізувалися пошуки вітчизняних учених у галузі порівняльної педагогіки, зокрема методології компаративістики. Наукові розвідки скеровані на дослідженні історії (Л. Гук, Н. Лавриченко, Н. Муқан, Н. Ничкало) і методології порівняльно-педагогічних досліджень (О. Локшина, О. Матвієнко, О. Отич, Л. Пуховська, В. Садова, С. Цюра). Методологія педагогічної компаративістики стала підґрунтям для дослідження процесів інтернаціоналізації (А. Сбруєва) модернізації вищої освіти (С. Калашнікова), інтеграційних процесів в освіті (Н. Бідюк), ступеневих програм вищої освіти (Н. Авшенюк). Порушена проблематика, безперечно, сприяє адекватному осмисленню змін, що відбуваються у сфері вищої освіти.

*По-друге*, розвиток методологічних систем необхідний для того, щоб кризь призму предмета дослідження побачити весь спектр фактів, емпіричних матеріалів, експериментальних даних у галузі освіти і виховання, накопичених світовою спільнотою (Цюра С., 2013, с.7). Для розв'язання дослідницьких завдань здобувачі наукового ступеню використовують компаративний метод, володіння яким, так само, як і технологією компаративного аналізу, є необхідною складовою професійної компетентності педагога-дослідника.

Дослідження проблем вищої освіти (яке ми визначили предметом даної розвідки) стає можливим за умов порівняльного аналізу систем вищої освіти різних країн і мегарегіонів, що мають специфічний зміст, структуру й функції, але зорієнтовані на подолання вузьких національних кордонів, диверсифікацію освітніх і наукових програм, інтегрування вищої освіти у світову і європейську.

У продовження вищенаведених аргументів окреслюється мета статті, яка спрямована на осмислення підходів до проведення компаративного дослідження проблем вищої освіти.

**Компаративний аналіз і компаративне дослідження: визначення.** Звернемо увагу, що для означення суті підходів варто розрізняти поняття «компаративний аналіз» і «компаративне дослідження», оскільки певне узгодження понять створює умови для їх коректної інтерпретації.

Компаративний аналіз є методом наукового дослідження, результатом дії якого є встановлення спільних і відмінних (специфічних) ознак у предметі дослідження (наприклад, зарубіжних освітніх систем) з наступними операціями по їх

упорядкуванню, систематизації, класифікації або типологізації. Ми порівнюємо явища задля глибшого пізнання системи відношень між ними, які характеризують: тотожність / подібність / відмінність; спільне / особливе / унікальне; універсальне / зональне / локальне; загальнолюдське / інтернаціональне / національне; загальне / особливе / індивідуальне тощо.

Компаративне дослідження проблем вищої освіти є ефективною дослідницькою стратегією, оскільки оперує широким колом даних, здобутих шляхом ґрунтовного опрацювання потужних інформаційних пластів у різних джерелах. Для компаративного дослідження характерна гносеологічна цілісність і постійна методологічна рефлексія наукового педагогічного знання. Це означає, що в такому дослідженні вивчення об'єктів, виявлення їх специфіки, властивостей і зв'язків завжди супроводжується цілеспрямованими дослідницькими процедурами, які передбачають ви-користання комплексу методів і прийомів пізнання даних об'єктів.

Компаративне дослідження є міждисциплінарним, оскільки породжує міждисциплінарне знання як педагогічно інтерпретоване знання про природу і сутність розвитку особистості, суспільства і пізнання (Б. Бім-Бад). Синергія різних галузей знань про педагогічні явища і процеси означає, що використання безлічі теорій і підходів, притаманних різним наукам, не призводить до їх непорядкованої взаємодії, а навпаки – породжує якісно нове знання. Компаративне дослідження також спрямоване на формування прогнозів і перспектив (Гневко В. А., 2013, с.44).

**Функції методологічних підходів: ракурси дослідницького бачення проблеми.** У сучасній педагогічній науці, зазначає О. Отич, склалася велика кількість методологічних підходів, що дозволяють з різних боків розглянути досліджувані педагогічні явища, узявши за основу певний їх аспект. Поряд з традиційними методологічними підходами, які міцно утвердилися у наукових дослідженнях з проблем гуманістичної педагогіки (особистісний, індивідуальний, диференційований, діяльнісний, аксіологічний, антропологічний, екзистенціальний, акмеологічний, контекстний, компетентнісний тощо), все більш вагоме місце посідають нові методологічні підходи (полісуб'єктний, креативний, семіотичний, герменевтичний, феноменологічний, цивілізаційний, холістичний), які більше узгоджуються з сучасними соціальними та освітніми реаліями світу, «що стрімко змінюється» (Жак де Лор) (Отич О. М., 2010, с.41).

Наукові підходи до проведення компаративного дослідження проблем вищої освіти розуміються нами як сукупність парадигматичних і прагматичних установок, що визначають концепцію наукового пошуку, міждисциплінарну стратегію осмислення феномену і тактику операційних дій дослідника для здобуття міждисциплінарного знання і інтерпретації результатів порівняльних розвідок.

В основу класифікації наукових підходів до проведення компаративних досліджень проблем вищої освіти ми поклали ступінь повноти пізнання ученим-компаративістом об'єктів і процесів, які у повній мірі розкривають сучасні

контексти розвит-ку освітніх систем у різних регіонах світу. Наукові підходи є основою для об'єднання принципів, методів, позицій у гносеологічну цілісність, розширюючи область компаративного дослідження шляхом залучення широкої фактологічної бази. Саме тому, основними функціями підходів у реалізації завдань компаративного дослідження ми визначаємо гносеологічну, оцінювальну, функціонально-технологічну.

Гносеологічна функція полягає у розробці знання про вищу освіту і освітні процеси, яке відповідає основним критеріям науковості – верифікації, цілісності, системності та ін. Отже, кінцевим результатом застосування методологічних підходів у компаративних дослідженнях є істинне, науково обґрунтоване знання про освіту. Оцінювальну функцію методологічних підходів можна вважати однією з найважливіших для сучасних компаративних педагогічних досліджень. Оцінці, в межах методологічних підходів, підлягають як вища освіта, так і інші явища, що пов'язані з розвитком освітніх систем у різних країнах. Оцінювальна функція реалізується шляхом зіставлення проблем вищої освіти, що постулюються в кожному з підходів. Функціонально-технологічна функція полягає у розробці і застосуванні компаративістом сукупності методів, прийомів, засобів пізнання об'єктів, які забезпечують об'єктивність інформації, неупередженість в оцінках явищ і процесів тощо.

**Синергія підходів до проведення компаративного дослідження.** Розглянемо особливості реалізації системи методологічних підходів у дослідженні проблем вищої освіти, яка представлена трьома групами. Застосування першої групи – *базових підходів* (системного, системно-історичного, синергетичного), на нашу думку, забезпечує якість виконання дослідницької програми з точки зору обґрунтування методології і методики компаративного педагогічного дослідження. В основі другої групи підходів – *парадигмальної* (культурологічного, аксіологічного) покладено концепції і теорії, що детермінують процеси розвитку, реформування, модернізації вищої освіти у суспільстві. Третя група – це *інструментальні* підходи (історіографічний, історико-компаративний, герменевтичний, наративний, тезаурусний), які володіють дієвим алгоритмом рішення стандартизованих дослідницьких завдань. Зосередимося на розгляді кожної групи у площині дослідження проблем вищої освіти.

Енциклопедичне поняття «система» визначається як сукупність елементів, що перебувають у відношеннях і зв'язках один з одним, а відтак утворюють певну цілісність, єдність. З позицій системно-структурного аналізу (Р. Акофф, В. Афанасьєв, В. Безпалько, Л. Берталанфі, Т. Ільїна, О. Ковальов, Ю. Конаржевський, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, А. Холл, Р. Фейджин) ми розглядаємо вищу освіту як цілісну систему із множиною пов'язаних між собою компонентів (елементів, підсистем), що певним чином впорядковані, характеризуються відносно стійкою цілісністю, ієрархічною побудовою, розгалуженими зв'язками та відносинами із зовнішнім середовищем, а також наявністю суб'єкта та об'єкта. За таких



умов відносно самостійні компоненти вищої освіти (управління, структура, зміст, функції тощо) у компаративному дослідженні подаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку. Це, у свою чергу, дозволяє виявити загальні системні властивості та якісні характеристики, що є основою системи окремих елементів. Аналіз особливостей протікання окремих процесів (приміром, професійної підготовки вчителя, розвитку майбутнього вчителя тощо) у такій системі дає можливість упорядкувати їх та розглядати як єдине ціле, у взаємодії й кореляційному зв'язку між собою.

Педагогічні явища, які характеризують систему вищої освіти, її історію і сучасний стан, особливості функціонування і розвитку у певний період, сприймаємо у двох вимірах: діахронії (від гр. *dia* – через, крізь; *chronos* – час) і синхронії (від гр. *synchronos* – одночасність). Перший – часовий, процесуальний, історичний – дає уявлення про еволюцію національних систем вищої освіти. Другий – структурний, системний, асоціативний – полягає в одночасному співвіднесенні низки явищ, які притаманні системі вищої освіти, виявляючи при цьому аналогії та контрасти, типологічні спільності і відмінності між ними. З погляду М. Кагана, типологія – це групування гомогенних об'єктів. Гетерогенна множина об'єктів може бути простою сукупністю різних об'єктів або деяким системним об'єднанням певних елементів. Згідно з цим, першою множиною об'єктів є «класифікація», а другою – «систематизація» (Каган М.М., 1977, с.18–19). Відтак, логічним у компаративному дослідженні є вибудовування певного ланцюжка дій: типологізація, класифікація, угруповання, узагальнення тощо.

*Системно-історичний підхід* (В. Беспалько, С. Вітвицька, І. Соколова), як методологічна основа дослідження, дає змогу простежити трансформацію історико-педагогічного знання про вищу освіту у певній країні або регіоні світу. Системно-історичний підхід, наприклад, до оцінки зарубіжного педагогічного досвіду професійної підготовки вчителів передбачає розгляд як окремих інваріантно-інтеграційних сторін освітнього процесу, так і цілісного охоплення шкільної, педагогічної, університетської освіти в їх єдності і внутрішніх зв'язках. Здобуте наукове знання відображає виявлені тенденції і протиріччя розвитку педагогічної освіти, фактори впливу на її розвиток; визначає системно-історичні зв'язки, особливості реформування і модернізації вищої освіти. Системний аналіз дозволяє відбирати найбільш успішний досвід професійної підготовки вчителів і трансформувати у вищу освіту України.

*Синергетичний підхід* (С. Сисоєва, О. Чалий) сьогодні стає перспективним і поширеним, тому що ідея самоорганізації лежить в основі прогресивної еволюції, яка характеризується виникненням більш складних та ієрархічно організованих систем, у тому числі й педагогічних. Вона дозволяє краще враховувати вплив соціального середовища на розвиток наукового пізнання сучасних концепцій вищої освіти (неперервності, ступневості, стандартизації) у площині їх практичної реалізації у вищій школі.

Погляд на сучасну сферу освіти як синергетичну систему, наголошує С. Сисоєва, змінює наше уявлення про випадковість та необхідність в освітніх системах, незворотність освітніх процесів, дозволяє по іншому зрозуміти характер та сутність ентропійних процесів в освітніх системах (Сисоєва С. О. 2012, с.25).

Кожне з ключових понять синергетики – самоорганізація, нелінійність, хаос, порядок, біфуркація – мають бути проаналізовані автором, який претендує на усебічність і об'єктивність дослідження системи вищої освіти. Синергетичний підхід вивляє спільність закономірностей і принципів самоорганізації різних макросистем, зокрема соціальних. Відтак цілком закономірним виглядає висновок: міждисциплінарні порівняльні дослідження вищої освіти виявляють синергетичний ефект впливу процесів глобалізації, євроінтеграції, інформатизації тощо суспільства на розвиток вищої освіти, особливості трансформації у нових умовах Європейського освітнього простору, вибудовування національних систем підготовки фахівців, осмислення можливих ризиків упровадження реформ і визначення перспектив розвитку транснаціональних і національних систем вищої освіти.

Закони діалектики відображають еволюцію цінностей суспільства, сприяють кращому розумінню пріоритету загальнолюдських, європейських, національних, етнічних, професійних тощо цінностей. Цінності вищої освіти діють на кожному етапі його розвитку як моральні імперативи. Ці цінності не можна встановити авторитарним шляхом, вони еволюціонують разом з розвитком змісту освіти, разом зі зміною соціокультурного середовища. У такому разі дослідник звертається до аксіологічного підходу як важливого методологічного орієнтиру.

*Аксіологічний підхід* (І. Соколова, Л. Хоружа) означає визначення й адекватне сприйняття цінностей держави у сфері вищої освіти, оскільки вони відображають колективну значущість цього культурного феномена для розбудови її майбутнього. Приміром, для дослідника важливо визначити провідні принципи, які встановлюють тісний зв'язок між діями держави, розвитком суспільства і прагненнями особистості вчителя реалізовувати цінності (цивілізаційні, національні, етнічні) у професійній діяльності. Цілковито логічно для компаративіста в якості матриці для визначення структури аксіологічних знань виділити цінності життєдіяльності людини, професійні (педагогічні) і особистісні цінності як компоненти професійної компетентності майбутнього вчителя. Варто додати, що аксіологічний підхід сприяє уникненню світоглядних, політичних, ідеологічних, наукових та інших інтелектуальних інформаційних помилок в процесі компаративного дослідження.

За допомогою *культурологічного підходу* (К. Бражник, І. Вільчинська, С. Владимірова, М. Лещенко, Г. Онкович, В. Сластьонін) розглядаємо розвиток вищої освіти в окреслений хронологічними межами дослідження період як явище культури, результат накопиченого країною суспільного досвіду реформаційних, модернізаційних змін у соціальному інституті, яким є освіта.

Як засвідчує історія, будь-яке суспільство – чи то окрема країна, чи людство в цілому – перебуває у стані постійних змін. Виникають і зникають країни і цивілізації, здійснюються реформи і революції, розвиваються чи, навпаки, занепадають різні сфери суспільного життя. Усі ці зміни узагальнюються одним поняттям – «історичний процес». Історико-науковий опис завжди є реконструкцією, мета якої полягає в адекватному відображенні реальності історичного минулого (Колінгвуд Р.Ж., 1996, с. 27-34), зафіксованого у першоджерелах як основи і носія наукового знання про призначення вищої освіти у суспільно-політичному житті країни.

Реалізація *історіографічного підходу* (Н. Гупан, О. Дзевєрін, Н. Дічек, Е. Дніпров) передбачає: критичний аналіз історико-педагогічних джерел з окресленої проблеми на різних етапах розвитку вищої освіти (педагогічної, університетської); узагальнення нагромаджених наукових і емпіричних знань; вивчення теорії і практики вищої освіти у наукових працях учених; залучення якомога ширшого кола наукової інформації для отримання об'єктивних висновків щодо проблем, перспектив розвитку різних систем вищої освіти, особливостей реалізації різних моделей підготовки фахівців.

*Історико-компаративний підхід* (В. Крикун, К. Корсак, Н. Мукан, Л. Пуховська) полягає в можливості виявлення загального, подібного і відмінного в явищах, що характеризують визначений об'єкт дослідження у її історичному розвитку. Методологія історико-компаративних педагогічних досліджень не зводиться лише до використання порівняльного методу. Такі дослідження охоплюють проблематику творення педагогічних парадигм, педагогічних ідеалів і уявлень різних народів про цілі і цінності вищої освіти у різні історичні епохи, у різних країнах. Зіставляючи національні традиції вищої освіти, компаративістика прагне глибше пізнати як їхні спільні і самобутні риси, так і закономірності світового процесу, проектуючи їх на широкі культурні, історичні, ідеологічні, етнічні контексти минувшини і сучасності.

Однак, виникає цілком доречне питання: чи можливо взагалі говорити про розуміння абсолютно чужої культури, навіть володіючи мовою країни, вища освіта якої є предметом дослідження? Які ще підходи мають стати в нагоді компаративісту для суб'єктування елементів знань про предмет дослідження?

Ми вважаємо, що герменевтика затребувана як методологія гуманітарного освоєння феноменів культури (до якої відносимо вищу освіту), в основі якої ідея впливу механізмів читання та інтерпретації культурних текстів на свідомість людини в цілому, на способи її мислення і світорозуміння, а також (опосередковано) і на інші види діяльності, в тому числі на прогнозування, моделювання, проектування, діагностику та педагогічне спілкування (Закірова А.Ф., 2009, с.3-14). Об'єктом герменевтики як методології гуманітарного пізнання (А. Закірова) є людина, включена у систему розгалужених соціокультурних зв'язків, а її предметом – текст як явище гуманітарної культури і механізм, керуючий процесом розуміння.

Герменевтичний підхід вимагає розгляд педагогічної дійсності у площині категорій «сенс» і «розуміння», перетворюючи її на рефлексуюче проектування. За допомогою герменевтичного підходу відбувається взаємозв'язок особистісних сенсів суб'єктів проектувального процесу і сенсів розвитку проектованої системи. Це дозволяє зазначеним суб'єктам самовизначитися у просторі сучасної педагогічної дійсності, здійснюючи рефлексію своєї суб'єктної позиції в процесі розвитку навчально-виховних систем (Дубасенюк О.А., 2011, с.15-16).

У площині *герменевтичного підходу* (О. Вознюк, О. Дубасенюк, О. Олексюк, Г. Падалка, Л. Хоружа, Н. Чепелева) відбувається рефлексія історико-педагогічного знання про вищу освіту, представленого у вигляді наукових текстів (архівних джерел, періодичних видань, наукових монографій, аналітичних оглядів тощо різними мовами).

Так, опрацювання джерельної бази, зокрема нормативно-правових документів, підписаних Міністрами європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти (1999-2012 рр.), дозволило нам виділити параметри Болонського процесу, які ми класифікували на обов'язкові, рекомендаційні і факультативні.

Обов'язкові параметри Болонського процесу розглядаються як першорядні для створення Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) та поширення європейської системи вищої освіти у світі. До них відносяться: трирівнева система вищої освіти; академічні кредити ECTS; академічна мобільність студентів, викладачів та адміністративного персоналу вузів; Європейський додаток до диплома; контроль якості вищої освіти; створення єдиного європейського дослідницького простору. Рекомендаційні параметри Болонського процесу є корисними у просуванні його принципів у кожній країні-учасниці і, на наш погляд, включають: єдині європейські оцінки якості освіти і навчання за формалізованими результатами; активну залученість студентів у навчальний процес і науково-дослідницьку роботу; соціальну підтримку малозабезпечених студентів; освіту протягом усього життя. Факультативні параметри Болонського процесу спрямовані на гармонізацію змісту освіти за напрямками підготовки фахівців і ефективну організацію навчального процесу з урахуванням потре споживачів освітніх послуг, інтересів роботодавців та запитів суспільства. Це відбувається шляхом упровадження модульної системи організації навчання і нелінійних траєкторій навчання, курсів за вибором студентів, академічних рейтингів студентів і викладачів; поширенням різних форм дистанційного навчання.

Розглянемо сутність ще одного наукового підходу дослідження проблем вищої освіти – наративного (від англ. «оповідання»), який використовується у психологічних, філософських, історико-педагогічних дослідженнях через застосування розгорнутого оповідання як способу розуміння й відображення історичних феноменів. Це, певною мірою, як вважають О. Вознюк, О. Дубасенюк, інформаційно надлишковий спосіб передачі наукових даних (характерний для природних мов), які потім мають отримати певну наукову інтерпретацію (Дубасенюк О.А., 2011, с.15).

Спираючись на умовиди Л. Ваховського, О. Вознюк, О. Дубасенюк, Н. Сейко, О. Сухомлинської, С. Терепищого та розмірковуючи про особливості реалізації нарративного підходу у компаративних дослідженнях, логічно було б виокремити його основні характеристики. По-перше, ретроспективність, тобто аналіз подій минулого через їх проєкцію на сучасність і на майбутнє; по-друге, перспективність як залежність історичної оцінки від власної авторської позиції дослідника; по-третє, вибірковість, що означає добирання саме тієї інформації, яка сприяє множинності інтерпретацій соціально-педагогічних подій на фоні певного соціо-культурного контексту; по-четверте, комунікативність як вплив на соціально-педагогічне знання культурного дискурсу; по-п'яте, суб'єктивної об'єктивації, що передбачає визначення взаємозалежності історичних інтерпретацій і соціальних умов, у межах яких вони є значущими, суттєвими для дослідника. Відтак цілком закономірним виглядає висновок про аксіологічну спрямованість нарративу: створення власної (авторської) соціально-педагогічної історичної інтерпретації періодів розвитку вищої освіти, ціннісно-мотиваційного контексту освітніх реформ, культурного фону подій, що свідчать про продуктивність реформаційних змін або модернізаційних процесів у досліджуваній період.

*Тезаурусне* моделювання порівняльно-педагогічного знання (С. Сисоєва, І. Соколова) ґрунтується на припущенні, що вся сукупність використовуваних компаративистом понять (термінів) і зв'язків між ними достатньо точно моделює структуру знання предмета дослідження.

Гіпотетично можна припустити таке: проаналізувати наукові концепції та педагогічні теорії по суті означає порівняти фрагменти тезаурусів і виділити спільні або відмінні фрагментарні ізоморфізми. При цьому слід зауважити, що ізоморфізм, у свою чергу, породжується частковим накладенням або перетином дослідницьких перспектив і галузей знань або предметних областей, що визначені для порівняння (Соколова І.В., Сисоєва С.О., 2010, с. 44-47). Це уможлиблює здійснювати міждисциплінарне перенесення фрагментів теоретичного знання, формулювати і вирішувати проблеми за аналогією з порівнюваними суміжними з педагогікою галузями знань. Відтак можна вибудовувати теоретичну модель предмету компаративного дослідження і описати її мовою певної галузі знань, використовуючи ізоморфні структури з інших тезаурусів, наприклад, психологічних, соціологічних, політичних.

Міждисциплінарний обмін знаннями у тезаурусі вищої освіти розуміється нами як проблема інтеграційних відносин на рівнях: історико-педагогічному (коли представлено генезис поняття, аналізується практичний досвід його використання в різних контекстах і соціальних формаціях); логічному (рід – вид) та системно-структурному (як частина – ціле); мовно-семантичному, що означає виділення «ядра», зміст якого визначають базові поняття, закономірності їх формування для логічного обґрунтування різних дефініцій термінів і контекстів їх застосування.

Отже, продуктивні наукові підходи до компаративного дослідження (системний, системно-історичний, синергетичний, історіографічний, історико-компаративний, герменевтичний, аксіологічний, наративний, тезаурусний) є основою для об'єднання принципів, методів, позицій в гносеологічну цілісність і відповідно розширюють сферу дослідження, орієнтуючи на пошук додаткової фактичної бази для порівняльного аналізу феномена – вищої освіти. Кожний з розглянутих підходів сам по собі не забезпечує у повній мірі методологічну базу компаративного дослідження. Застосування сукупності методологічних підходів є умовою отримання об'єктивної інформації, виголошення висновків і рекомендацій у площині дослідження проблем вищої освіти.

### Список використаних джерел

1. Закирова А. Ф. Методы педагогической герменевтики как средство гуманитаризации педагогического знания / А.Ф. Закирова // Образование и наука. Известия УрО РАО. – № 1 (58). – 2009 – С. 3–14.
2. Каган М. С. Системное рассмотрение основных способов группировки / М. С. Каган // Филос. и социол. исследования. – 1977. – Вып. 17. – С. 17–25.
3. Колінгвуд Р. Ж. Ідея історії. / Р. Ж. Колінгвуд – К., 1996. – С. 27 – 34.
4. Методологические проблемы дисциплинарных и междисциплинарных исследований в социально-гуманитарных науках : Коллективная монография / Под общ. ред. В. А. Гневко. – СПб., 2013. – 250 с.
5. Отич О. М. Методологічні принципи наукового дослідження // Вісник Чернігівського держ. пед. унів-ту [Текст]. Вип. 76 / Чернігівський держ. пед. ун.-т ім. Т.Г. Шевченка; гол. ред. Носко М. О. – Чернігів: ЧДПУ, 2010. – 380 с. (Серія: Педагогічні науки).
6. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412.
7. Сисоєва С. О. Сфера освіти як об'єкт дослідження / С. О. Сисоєва // Польсько-український / українсько-польський щорічний «Освітологія». – К.: ВП «Едельвейс». – 2012. – Випуск I. – 120 с. – С.22 – 29.
8. Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / С. О. Сисоєва, І.В. Соколова / АПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН. Маріупольський держ. гуманітарний ун-т – Київ – Маріуполь: 2010. – 299 с.
9. Цюра Світлана. Особливості методології порівняльних педагогічних досліджень / Світлана Цюра // Порівняльно-педагогічні студії. – № 2-3 (16-17), 2013. – С. 7–13.

**Друкуються за:** Соколова І. Наукові підходи до проведення компаративних досліджень в освіті / І. Соколова // Освітологія. – 2014. – Вип. 3. – С. 23-29.

*Ірина Сташевська*

### **Методологічні основи порівняльної музичної педагогіки**

Інтенсивні інтеграційні процеси у міжнародному освітньому середовищі зумовлюють зростання інтересу вітчизняних і зарубіжних дослідників до вивчення позитивних досягнень і недоліків освітніх систем різних країн з метою їх взаємозбагачення та водночас і збереження національної культурно-освітньої ідентифікації.

Інтенсифікація й зростання форм культурної співпраці України з іншими державами, вимоги розвитку вітчизняної музично-освітньої галузі з урахуванням європейських стандартів зумовлюють необхідність вивчення й переосмислення сучасними українськими науковцями зарубіжних музично-педагогічних традицій, виявлення на основі аналізу регіональних спільностей і відмінностей нових перспектив музичної педагогіки на вітчизняному рівні та чинників, що гальмують процес її розвитку в прогресивному напрямі. У зв'язку з цим актуальною потребою є вдосконалення й розширення знань про засоби вивчення, об'єктивного відображення й порівняння музично-педагогічних явищ і процесів, що відбувались або відбуваються в різних культурах, країнах, регіонах, з урахуванням нових умов розвитку світового суспільства й нових вимог до педагогічної науки.

Аналіз вітчизняної літератури другої половини ХХ – початку ХХІ століття свідчить, що розгляду зарубіжного музично-педагогічного досвіду присвячено небагато праць. Публікації радянського періоду у цій галузі мали здебільшого оглядово-інформативний характер, поза увагою їх авторів залишено компаративний аспект дослідження (наприклад, праці Л. Баренбойма, О. Бодіної, І. Гадалової, Є. Гуревич, І. Кряжевої, О. Новосада, Г. Пожидаєва, С. Стоянова, Л. Шуберта, збірники праць за редакцією Л. Баренбойма, О. Апраксіної й ін.).

Окремі наукові роботи відрізнялись ідеологічним забарвленням, присутнім багатьом публікаціям з порівняльної педагогіки радянських часів.

Так, наприклад, у руслі пріоритетів радянської ідеології – у контексті критичного аналізу «кризових» тенденцій у теорії й практиці буржуазного масового музичного виховання – представляє стан музичної освіти в західноєвропейських капіталістичних країнах Н. Корихалова. Зміст праці Н. Корихалової явно виражає мету: довести «неможливість в умовах буржуазного суспільства забезпечити поколінню юних повноцінне музичне виховання» [1, с. 101].

В останнє десятиріччя помітним є прагнення українських науковців до об'єктивного аналізу різних аспектів зарубіжної музичної педагогіки.

Суттєвим внеском у формування знань про історію розвитку європейської музичної педагогіки є праці С. Уланової «Нариси історії європейської музичної

освіти і виховання: Від античності до початку XIX століття» (2002), О. Ростовського «Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки» (2003) [2; 3].

Разом із значною інтенсифікацією в Україні та країнах СНД останніх років науково-дослідної роботи в галузі порівняльної педагогіки (І. Колонтаєвська, І. Луговська, О. Олейнікова, Л. Рябов, І. Адамець, Л. Ваховський, Т. Десятов, В. Жуковський, Л. Зязюн, Т. Кошманова, Н. Лавриченко, А. Максименко, О. Матвієнко, Г. Ніколаї, Л. Пуховська, В. Червонецький, О. Локшина й ін.) аналізу музично-педагогічного досвіду інших країн у порівняльному плані й досі присвячено невелику кількість дисертаційних робіт (наприклад, дослідження А. Вільчовської, Г. Ніколаї, Р. Полухіна, А. Сергієнко, І. Сташевської). Так, А. Вільчовська виявляє провідні напрями розвитку й специфічні особливості сучасного стану теорії й практики музичного виховання учнів основних шкіл Польщі, а також визначає здобутки в цій галузі, які можуть бути використані в процесі реформування шкільної мистецької освіти в Україні [4]. Г. Ніколаї здійснює порівняльно-педагогічний аналіз становлення й тенденцій розвитку музично-педагогічної освіти в Польщі та визначає можливості використання позитивного польського досвіду у вітчизняній музично-педагогічній освіті [5]. А. Сергієнко досліджує історію становлення й розвитку музичного виховання в Польщі [6]. Р. Полухін здійснює порівняльно-педагогічний аналіз тенденцій розвитку загальної музичної освіти в Республіці Білорусь і Республіці Польща в другій половині XX – на початку XXI століття [7]. І. Сташевська виявляє етапи, провідні тенденції та закономірності розвитку музичної педагогіки у Німеччині XX століття, на підставі узагальнення науково-теоретичного й практичного надбання німецької музичної педагогіки визначає прогностичні шляхи удосконалення цієї галузі в Україні [8].

На жаль, порівняльні музично-педагогічні дослідження, виконані на матеріалах кількох країн, є поки ще відсутніми в Україні. Недостатньо розробленими залишаються й питання, що стосуються методології порівняльних досліджень у галузі музичної педагогіки. У зв'язку з цим метою цієї публікації є визначення предмету, завдань, принципів, характеристика методологічних підходів, виявлення й класифікація методів порівняльної музичної педагогіки.

Предметом порівняльної музичної педагогіки визначаємо історію та сучасний стан теорії й практики музичної освіти в різних культурах, країнах, регіонах у порівняльному контексті. Згідно з цим основними завданнями компаративних музично-педагогічних досліджень є вивчення процесу історичного розвитку та актуального стану, спільних та відмінних рис музичної педагогіки в окремих культурах, країнах, регіонах, формування знання про тенденції й закономірності розвитку музично-педагогічної теорії й практики в різних частинах світу та у глобальному масштабі, виявлення прогностичних можливостей та розробка стратегій удосконалення вітчизняної системи музичної освіти з урахуванням негативного й прогресивного зарубіжного досвіду в цій сфері. Таким чином забезпечу-



ється реалізація описової, пояснювальної й прогностичної функцій порівняльної музичної педагогіки.

Суттєві трансформації в методології порівняльної педагогіки останніх десятиріч, які характеризуються заміщенням уявлень про світ як множинності історично сформованих регіональних суспільств або націй, які існують автономно, на розуміння транснаціональної взаємозалежності (Г. Корнетов), виникненням так званого всесвітнього підходу (Є. Бражник) вимагають від дослідників-компаративістів урахування під час аналізу зарубіжних музично-освітніх систем їх позицій не тільки в національному, а й у глобальному – міжнародному контексті.

Забезпечення теоретичної й прогностичної значимості порівняльних музично-педагогічних досліджень вимагає здійснення відповідного методологічного обґрунтування з урахуванням існуючих норм, принципів і прийомів наукового пізнання. Аналіз праць з методології наукового пізнання, і зокрема методології педагогічних і порівняльно-педагогічних досліджень (Б. Вульфсона, Є. Бражник, З. Малькової, В. Капранової, В. Краєвського, А. Новікова, А. Сбруєвої й ін.), а також компаративних дисертаційних робіт в галузі педагогіки, і зокрема музичної педагогіки, України та інших країн СНД останніх десятиріч уможливив виявити можливі методологічні принципи, підходи й методи, а також специфіку джерельної бази компаративних музично-педагогічних досліджень.

Отже, методологічну основу порівняльних досліджень у галузі музичної педагогіки можуть становити методологічні принципи історизму, детермінізму, взаємозв'язку об'єктивного й суб'єктивного, єдності філософського, загальнонаукового й конкретно-наукового рівнів методологічного аналізу, єдності теорії й практики тощо, а також такі наукові підходи, як системний, синергетичний, історико-культурологічний, цивілізаційний, антропологічний, аксіологічний, парадигмальний, компаративний, параметричний, підхід загального соціального контексту, інтонаційний й ін.

Розглянемо зазначені методологічні підходи більш конкретно у контексті завдань порівняльної музичної педагогіки.

Так, системний і синергетичний підходи (І. Блауберг, Е. Юдін, Г. Хакен, І. Пригожин) застосовують, якщо необхідним є розгляд предмету дослідження, наприклад, систем музичної освіти зарубіжних країн, як складноструктурованої відкритої системи.

Історико-культурологічний підхід (М. Бахтін, В. Біблер) забезпечує збір та опис важливих для дослідження історичних фактів, виявлення музично-культурних традицій, еволюційних передумов, етапів, тенденцій та закономірностей розвитку музично-педагогічних процесів і явищ в контексті загальнокультурного життя досліджуваної країни в різні історичні періоди, дозволяє урахувати різноманітні перетини та взаємовпливи музично-педагогічної думки й практики з іншими соціокультурними феноменами – філософією, естетикою, загальною

педагогікою, мистецтвознавством, виконавським мистецтвом, релігією, засобами масової інформації тощо.

Цивілізаційний підхід (Г. Корнетов) передбачає вивчення історії й сучасного стану музичної освіти окремих країн з урахуванням взаємовпливу різних культурних традицій у контексті розвитку музично-освітнього процесу в глобальному (світовому) масштабі.

Антропологічний підхід забезпечує розгляд музично-педагогічних процесів і явищ з позицій людини та її потреб.

Аксіологічний підхід (І. Зязюн, М. Каган, О. Сухомлинська) уможливує виявлення педагогічних уявлень у науковому просторі про цінність музичного навчання, виховання й розвитку в суспільній та особистісній перспективах, розкриття ролі музичної освіти в контексті збереження й передачі музично-культурних та загальнолюдських цінностей, гуманного розвитку суспільства тощо.

Парадигмальний підхід уможливує виявити на основі аналізу музично-педагогічних уявлень та реальної музично-освітньої дійсності панівні на досліджуваній території в окремі історичні періоди музично-педагогічні парадигми та проаналізувати їх з позицій співвідношення минулого й сучасного. О. Ніколаєва виділяє парадигмально-педагогічний підхід до вивчення історії музичної освіти й визначає, що він може здійснюватися на декількох рівнях: рівень основних історичних етапів розвитку музичної освіти; рівень кожного з напрямків музичної освіти (народного, релігійного, світського); рівень окремих музично-педагогічних концепцій [9, с. 300].

Компаративний підхід дозволяє розкрити специфіку розвитку музичної педагогіки в різних частинах світу, зв'язки, спільне й відмінне між музично-педагогічними моделями, нормативними документами та особливостями їх практичної реалізації в різні історичні періоди, а також на основі порівняння вітчизняного й зарубіжного музично-педагогічного досвіду визначити позитивні й негативні моменти та можливі шляхи вдосконалення музично-педагогічної теорії й практики на вітчизняному рівні.

Параметричний підхід (І. Луговська) завдяки застосуванню процедур параметричної оцінки та параметричного порівняння дозволяє виявити особливості досліджуваних об'єктів на основі єдиної системи якісних та кількісних параметрів, а також здійснити на цій основі їх поелементний структурний та функціональний зіставний аналіз.

Підхід загального соціального контексту (Л. Рябов, М. Ваховський) може бути застосовано для виявлення зовнішніх соціально-історичних факторів й умов, які визначають особливості формування й еволюції музично-педагогічних уявлень, порівняння поглядів і концепцій провідних діячів в галузі музичної педагогіки через інтерпретацію їх висловлювань як продуктів діяльності в конкретних соціальних і культурно-історичних умовах тощо.

Сутність інтонаційного підходу (О. Ніколаєва) полягає у простеженні в історії музичної освіти послідовної зміни основних інтонаційних орієнти-

рів відповідно до еволюції музичного мистецтва як мистецтва «інтонаваного смислу» (Б. Асаф'єв) [9, с. 298]. Цей підхід передбачає розгляд музичної освіти різних культур, країн, регіонів за різними її типами, специфіка яких виявляється завдяки інтонаційному аналізу того чи іншого типу музичної культури (народної, світської, релігійної, композиторської, виконавської, слухацької, музично-теоретичної, музично-педагогічної, вокальної, піаністичної, диригентської тощо), а також аналіз співвідношень музично-педагогічних систем з окремими музичними стилями.

Відомо, що здійснення будь-якого наукового дослідження вимагає підбору певних методів дослідницької роботи, а логіка застосування тих чи інших методів обґрунтована, насамперед, вибором предмета, мети та завдань дослідження, тобто комплекс дослідницьких методів має бути адекватним специфіці процесів і явищ, що вивчаються.

Порівняльна музична педагогіка вивчає у порівняльному плані музично-педагогічні процеси й явища, тому й основними засобами проведення порівняльно-педагогічних досліджень є загальнонаукові та специфічні педагогічні методи наукового пізнання. Разом з тим, міждисциплінарний характер порівняльної музичної педагогіки передбачає використання також і методів інших наукових галузей – історії, філософії, психології, соціології, музикознавства, математики, джерелознавства тощо.

На основі аналізу наукової та навчально-методичної літератури з проблем порівняльної педагогіки, зокрема праць провідних російських та українських педагогів-компаративістів Б. Вульфсона, З. Малькової, О. Джуринського, Є. Бражник, В. Капранової, А. Сбруєвої й ін., а також дисертаційних порівняльно-педагогічних досліджень останніх десятиріч (Н. Абашкіної, І. Адабек, Л. Ваховського, Т. Десятова, В. Жуковського, Л. Зязюн, О. Іонової, Е. Ісмаїлова, І. Колонтаєвської, Т. Кошманової, Н. Лавриченко, О. Лещинського, І. Луговської, А. Максименка, О. Матвієнко, Г. Ніколаї, О. Олейнікової, Л. Пуховської, І. Радіонової, А. Растрігіної, Л. Рябова, С. Синенко, В. Червонецького й ін.) були виявлені різноманітні методи, які можуть бути використані й для реалізації мети й завдань науково-дослідної роботи в галузі порівняльної музичної педагогіки.

Як і для будь-якого типу науково-дослідної роботи важливими засобами наукового пізнання для порівняльних музично-педагогічних досліджень є такі загальнонаукові методи, як теоретичний аналіз і синтез, індукція та дедукція, абстрагування й конкретизація, проблематизація, аналогія, моделювання, узагальнення, систематизація, класифікація, що дозволяють виділити ключову проблему, сформулювати науковий апарат та концепцію дослідження, виявити сутнісні характеристики, провідні тенденції й закономірності розвитку музично-педагогічних явищ, узагальнити теоретичний і практичний досвід з проблеми дослідження тощо.

Необхідною базою для порівняльного музично-педагогічного дослідження є збір і обробка фактичного матеріалу, що здійснюється за допомогою різноманітних методів.

Так, порівняльне музично-педагогічне дослідження неможливе без вивчення державних нормативних документів, навчально-методичної літератури, навчальних планів і програм, педагогічної документації, статистичних даних досліджуваних країн. Важливий фактичний матеріал для пізнання й порівняння музично-педагогічних об'єктів і явищ міститься у фундаментальних історико-, психолого- й музично-педагогічних працях, енциклопедичних і довідникових виданнях, мемуарних спогадах, монографічних дослідженнях, збірках наукових праць та матеріалів конференцій, публікаціях періодичних видань минулих століть і сучасності з фондів вітчизняних і зарубіжних бібліотек, матеріалах мережі Інтернет тощо.

Особливе значення для поліаспектного осягнення предметного поля наукової роботи у галузі порівняльної музичної педагогіки має вивчення сучасних публікацій авторів зарубіжних країн, присвячених питанням історії розвитку музично-педагогічної думки й практики, організації музичного навчання й виховання в традиційних та альтернативних загальноосвітніх школах, позашкільних навчальних закладах, музичної освіти дорослих, підготовки професійних кадрів у галузі музичної культури й освіти тощо.

Цінними для об'єктивного аналізу стану зарубіжної музично-педагогічної думки й практики в минулі століття є автентичні різним історичним періодам джерела: старовинні музично-теоретичні трактати, музично-педагогічні праці, підручники й посібники з музичного навчання, музичні лексикони, статті в періодичних виданнях, збірки пісень тощо.

Важливим допоміжним методом порівняльного музично-педагогічного дослідження є переклад автентичної літератури. Під час проведення дослідження автор має дуже відповідально ставитися до перекладу прізвищ та термінів, що можуть мати залежно від мови, історичного періоду й навіть географічного регіону, де вони вживаються, різне специфічне тлумачення, а також до інтерпретації понятійного апарату зарубіжних музично-освітніх систем та їх інтеграції у вітчизняну науково-педагогічну мову.

Слід відзначити, що ступінь достовірності отриманих результатів порівняльного музично-педагогічного дослідження значною мірою залежить не стільки від кількості вивчених джерел, скільки від повноти й достовірності інформації, яка в них міститься. Практично неможливо опрацювати абсолютно всю літературу, яка має відношення до досліджуваної проблеми, тому під час роботи з джерелами, доцільним є використання методу головного масиву в сукупності з вибірковим методом, коли аналізується більша частина джерел, що обираються за певними критеріями. Відбір матеріалів для порівняльного музично-педагогічного дослідження може здійснюватись за хронологічними, географічними, тематичними або іншими ознаками.

Іноді, під час аналізу літератури дослідник може зіткнутися з такою ситуацією, коли інформація з одного й того ж питання в різних публікаціях є не ідентичною, а іноді й суперечливою. У цьому випадку О. Рудницька рекомендує

«зафіксувати виявлені протиріччя й проаналізувати їх перехресним методом, пояснити можливі причини розбіжності думок, кількісних даних, мотивів оцінки педагогічних фактів тощо» [10, с. 203].

Суттєвою допомогою у пізнанні різних аспектів музично-педагогічної реальності в досліджуваній країні або регіоні є такі емпіричні методи вивчення педагогічного досвіду, як спостереження, опитування (усне – інтерв'ю й письмове – анкетування, тестування), бесіди, метод експертних оцінок, які допомагають виявити погляди на предмет дослідження різних груп респондентів: педагогів, учнів та їх батьків, керівників навчальних закладів тощо, в результаті чого дослідник отримує важливий фактичний матеріал, зіставлення якого з інформацією з нормативних та літературних джерел дозволяє отримати відносно повне й об'єктивне уявлення про предмет дослідження.

Невід'ємним методом дослідницької роботи у галузі порівняльної музичної педагогіки є опис фактичної інформації. Актуальним сьогодні є питання щодо співвідношення між описом фактичного матеріалу та його аналітичною інтерпретацією [11, с. 82]. Як справедливо підкреслює Б. Вульфсон, непомірне захоплення фактологією йде на шкоду теоретичному осмисленню, а, з іншого боку, «таке осмислення буде плідним, тільки якщо воно засновується на глибокому вивченні конкретних фактів і явищ». Саме у працях, присвячених зарубіжній проблематиці, на думку Б. Вульфсона, питома вага фактичного матеріалу часто може бути більшою, ніж у роботах про вітчизняну систему освіти, а систематизований опис новітніх та маловідомих фактів може виступати як одне з важливих самостійних наукових завдань та як суттєвий елемент порівняльно-педагогічного дослідження [там само].

Допоміжними засобами обробки отриманого фактичного матеріалу є методи математичної статистики (реєстрація, ранжирування, шкалування, порівняння), а також такі соціологічні методи, як соціометричний, який дозволяє подати оброблені за допомогою математичних методів результати дослідження у вигляді таблиць, діаграм, графіків, та контент-аналіз, що використовують для точного й об'єктивного кількісного й якісного аналізу змісту несистематизованого масиву інформаційних джерел (нормативних документів, наукової літератури, інтерв'ю, анкет тощо).

Специфічним методом, який використовують у галузі компаративної педагогіки, є порівняльно-педагогічний аналіз. Як комплексний метод, який охоплює сукупність дослідницьких засобів, спрямованих на виявлення спільного й відмінного в педагогічних об'єктах, що зіставляються, порівняльно-педагогічний аналіз має бути ключовим під час проведення компаративних музично-педагогічних досліджень.

Одним із засобів порівняльного аналізу є метод бінарного зіставлення або бінарний аналіз, який дозволяє здійснити «глибоке й докладне зіставлення освітніх систем двох країн, при якому проблеми освіти вписуються в широкий історико-культурний і соціально-політичний контекст» [11, с. 55]. Б. Вульфсон виділяє два типи бінарних зіставлень. Перший передбачає порівняння національної сис-

теми освіти (як базової) та зарубіжної, а другий – зіставлення освітніх систем двох зарубіжних країн [там само].

Як свідчать результати аналізу вітчизняних дисертаційних робіт, дослідження в галузі зарубіжної музичної педагогіки в Україні поки що спрямовано на вивчення музично-педагогічного досвіду окремих країн та виявлення можливостей удосконалення досліджуваної галузі на вітчизняному рівні з урахуванням результатів проведеної наукової роботи.

Важливою умовою проведення компаративного аналізу є відносна однорідність об'єктів, які зіставляються, тому для порівняння доцільніше обирати країни з відносно близькими історико-культурними традиціями в соціально-економічному, політичному, релігійному або ін. аспектах. У цьому контексті необхідним принципом зіставного аналізу як засобу порівняльно-педагогічного аналізу Е. Ісмаїлов визначає принцип адекватності, «згідно якому в педагогічну практику порівнюваних систем можна інкорпорувати педагогічні явища й процеси, в основі яких полягають адекватні загальнодидактичні закономірності» [12, с. 17]. У зв'язку з тим, як справедливо відзначає А. Сбруєва, «при виборі об'єктів для порівняння має бути враховано багато чинників: історичних, культурних, економічних, філософських, релігійних, демографічних, соціологічних, власне педагогічних» [13, с. 22].

Порівняння може бути як синхронним, тобто в єдиних хронологічних межах, так і асинхронним, коли зіставляють процеси або явища, які відбувались у різні історичні періоди.

Ефективним засобом, що допомагає дослідникам-компаративістам здійснити порівняльний аналіз, є метод моделювання. Наприклад, Л. Рябов використовує метод моделювання для розробки робочої гіпотетичної моделі системи вищої освіти розвинених країн як еталону для порівняння [14]. Для проведення порівняльного аналізу систем навчання іноземним мовам у військових вузах Росії й США А. Комаровою використано структурну модель педагогічного процесу, яка містить такі елементи, як мета, зміст, методи, форми й ін., що й стали об'єктами для зіставлення під час порівняння педагогічних систем [15].

Суттєвим внеском у розвиток теорії порівняльно-педагогічного аналізу є розробка Е. Ісмаїловим функціональної моделі порівняльно-педагогічного аналізу, що являє собою «побудований на певних методологічних підходах і принципах інваріантний системний механізм, який, завдяки характеру вхідних в його структурні компоненти (етапи, цикли) завдань забезпечує ефективне проведення порівняльно-педагогічних досліджень як на рівні освітніх парадигм, так і на рівні окремих дидактичних систем» [12, с. 44 – 45]. За словами Е. Ісмаїлова, його модель «передбачає розподіл процесу порівняльного аналізу на взаємопов'язані й взаємозумовлені етапи й цикли, кожен з яких має свої конкретні завдання, рішення яких призводить, у кінцевому рахунку, до реалізації загальної прогностичної мети – підвищенню ефективності порівнюваних педагогічних систем за рахунок їх інтеграції й взаємозбагачення» [12, с. 45].

Важливою умовою для забезпечення ефективності компаративного аналізу музично-педагогічних процесів і явищ є обрання певних параметрів їх порівняння.

Наукове обґрунтування концепції реалізації параметричного підходу під час порівняння систем шкільної освіти різних країн здійснено в дисертаційній роботі І. Луговської. Дослідниця пропонує використовувати методи параметричної оцінки та параметричного порівняння. Як визначає авторка, технологічна процедура параметричної оцінки являє собою виявлення реального стану систем шкільної освіти різних країн на основі єдиної системи якісних та кількісних параметрів, а технологічна процедура параметричного порівняння – поелементний структурний та функціональний зіставний аналіз шкільних освітніх систем різних країн, здійснюваний на основі результатів параметричної оцінки [16].

При цьому для процедури порівняння доцільно обирати найбільш суттєві елементи (наприклад, соціально-педагогічні умови, цілі, завдання, зміст, методи й форми музично-освітньої діяльності, особливості управління музично-освітніми системами тощо).

Суттєвим джерелом для зіставлень, наприклад, демографічної ситуації, кількості музичних навчальних закладів, учнівського, студентського, педагогічного контингенту музичного профілю, масштабів та джерел фінансування музичної освіти тощо є результати статистичних досліджень.

Порівняльно-педагогічне дослідження здійснюється в обраних хронологічних межах і може охоплювати різні історичні періоди. У цьому контексті важливими засобами проведення компаративних музично-педагогічних досліджень є науково-історичні методи: джерелознавчий та історіографічний аналіз, хронологічний та описово-аналітичний методи, які передбачають розгляд історіографії предмету дослідження, пошук й обробку важливих для дослідження енциклопедичних, філософських, психолого-педагогічних, культурологічних, музикознавчих, нормативних тощо джерел, архівних документів, збір, систематизацію й опис історичних фактів; метод періодизації, порівняльно-історичний, ретроспективний та причинно-наслідковий аналіз, які дозволяють виявити особливості еволюції музично-педагогічних уявлень і реального стану музично-освітньої практики в певні історичні періоди, визначити основні етапи, політичні, економічні, соціокультурні чинники й передумови становлення й розвитку музично-педагогічних явищ; парадигмальний метод, необхідний для виявлення провідних музично-педагогічних парадигм, які панували в різні історичні періоди, та основних детермінант їхніх змін.

Аналіз і порівняння ідей окремих музикантів-педагогів у загальному соціальному контексті може здійснюватися за допомогою дискурс-аналізу, що являє собою «сукупність методик і технік інтерпретації різноманітних текстів чи висловлювань як продуктів мовленнєвої діяльності, яка здійснюється в конкретних суспільно-політичних обставинах і культурно-історичних умовах» [17, с. 29].

Одним з ключових методів порівняльної музичної педагогіки є прогнозування, що спрямовується на визначення можливостей удосконалення й перспек-

тив подальшого розвитку національної теорії й практики музичної освіти з урахуванням результатів проведеного компаративного дослідження.

Завершуючи розгляд методів наукового пізнання, які можуть бути використані в процесі компаративного музично-педагогічного дослідження, слід зауважити, що не існує суворо регламентованого комплексу методів, специфічних лише для порівняльних педагогічних, та зокрема музично-педагогічних досліджень. Дослідники використовують як загальнонаукові, так і спеціальні – іманентні окремим науковим галузям методи, які адаптують для вирішення конкретних дослідницьких завдань.

Разом з тим, з метою узагальнення й систематизації вищевикладеного матеріалу все ж таки спробуємо класифікувати методи порівняльно-педагогічних досліджень, які можуть бути ефективними засобами наукового пізнання зокрема й у галузі компаративної музичної педагогіки.

Аналіз публікацій, які розкривають основи методології наукового пізнання [18, с. 54; 19, с. 104; 20, с. 144 – 156; 21; 22, с. 57 – 58 й ін.] свідчить про відсутність єдиної класифікації методів педагогічного дослідження. Загальноприйнятим є їх розподіл на теоретичні й емпіричні. Існують також й інші класифікації методів педагогічного дослідження, наприклад:

- змістовні, формалізовані, методи теоретичного аналізу й синтезу [23, с. 87 – 88];

- загальнонаукові, частково-наукові (методи інших наук), спеціальні (методи педагогіки), методи обробки результатів дослідження [21, с. 62];

- загальнонаукові, власно педагогічні й методи інших наук; констатуючі й перетворюючі; якісні й кількісні; часткові й загальні; змістовні й формальні; методи опису, пояснення й прогнозу; методи обробки результатів дослідження [18, с. 54];

- методи вивчення педагогічного досвіду, методи теоретичного дослідження та математичні методи [24, с. 17; 25];

- вивчення інформаційних джерел з проблеми дослідження, аналіз педагогічного досвіду, теоретичні методи, емпіричні методи, методи кількісної обробки дослідницьких результатів [26, с. 52] тощо.

Щодо методів порівняльно-педагогічного дослідження, то відомий компаративіст Б. Вульфсон виділяє дві групи методів – загальнонаукові й специфічні (адекватні об'єкту вивчення та своєрідності основних джерел) [11, с. 80]. Окремі автори взагалі не розподіляють методи компаративної педагогіки на будь-які групи [напр., 13]. Не існує єдиного підходу до вибору наукових методів і в дисертаційних порівняльно-педагогічних дослідженнях, а в деяких наукових роботах, особливо кандидатських дисертаціях, вони застосовуються не завжди достатньо обґрунтовано.

Як відзначає О. Новіков, виявити якийсь клас об'єктів – означає встановити ті суттєві характеристики, які є загальними для всіх об'єктів, що складають цей клас [22, с. 37].



Таким чином, в основі класифікації наукових методів має бути їх розподіл за певними ознаками. Процес виявлення цих ознак може здійснюватись за різними критеріями, наприклад:

- за рівнем наукового пізнання: емпіричним та теоретичним;
- за етапами проведення дослідження: діагностичним, збору інформації, організаційним, інтерпретаційним, узагальнюючим тощо;
- за способом відображення знання: описовим та пояснювальним;
- за рівнем методологічного аналізу: філософським, загальнонауковим, конкретно-науковим, предметно-прикладним (дисциплінарним), міждисциплінарним;
- за специфікою змістовної сутності об'єктів, які досліджуються: соціологічною, математичною, гуманітарною тощо;
- за способом застосування: простим і комплексним.

Однак жоден з наведених варіантів розподілу не може охопити весь комплекс методів компаративної педагогіки. Тому для систематизації основних методів, які можуть бути застосовані для вирішення мети й завдань порівняльних педагогічних, і зокрема музично-педагогічних досліджень, пропонується наступна складно-структурована класифікація, побудована на виділенні не одного, а декількох критеріїв: етапів дослідження, рівнів наукового пізнання та рівнів методологічного аналізу (Табл. 1).

Слід відзначити, що виділення класифікаційних груп є більшою мірою умовним, тому що, як відомо, всі методи, обрані для конкретного дослідження мають бути взаємопов'язаними, взаємодоповнювати та взаємозумовлювати один одного.

Подана в Таблиці 1 пропозиція щодо переліку й класифікації методів порівняльно-педагогічного дослідження не претендує на повноту й завершеність. Основною метою автора є звернення уваги дослідників-компаративістів на існуючу проблему, що характеризується не рідкими випадками формального підходу дисертантів до визначення методів порівняльно-педагогічного дослідження, а також на доцільність подальшого розширення й упорядкування методів порівняльної музичної педагогіки, тому що широта їх спектру й ступінь узгодженості між собою є суттєвими чинниками, що впливають на результати дослідницької роботи й дозволяють отримати максимально повну й об'єктивну інформацію про предмет дослідження.

Отже, визначна роль музичної освіти як у передачі музично-культурних традицій та формуванні музичної культури молодого покоління, так і в суттєвому впливі на гуманізацію суспільства, вимагає вивчення й упровадження кращих здобутків світової музичної педагогіки в національну музично-освітню систему. Але ж, як свідчить проведений аналіз, у вітчизняному науковому просторі поки що не має цілісної концепції щодо механізму проведення компаративних досліджень музично-педагогічних систем різних країн. Здійснена в цій статті характеристика

Таблиця 1.

## Класифікація основних методів порівняльно-педагогічних досліджень

| Етапи дослідження             | Методи теоретичного пізнання (теоретичні)   |  | Методи емпіричного пізнання (емпіричні)   |  | Методи математичної статистики   |
|-------------------------------|---|--|---|--|--|
|                               | Загально-наукові  | Конкретно-наукові  | Загально-наукові  | Конкретно-наукові  |  |
| Діагностичний                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- проблемати-зація,</li> <li>- теоретичний аналіз і синтез,</li> <li>- індукція та дедукція,</li> <li>- абстрагування і конкретизація,</li> <li>- аналогія,</li> <li>- узагальнення,</li> <li>- систематизація,</li> <li>- класифікація</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- джерелознавчий та історіографічний аналіз,</li> <li>- систематизація джерел</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- методи збору й первинної обробки інформації (складання бібліографічного списку, реферування, конспектування, анотування, цитування)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- методи вивчення педагогічного досвіду (вивчення літературних джерел, нормативних документів, педагогічної статистичних документів;</li> <li>- спостереження — звичайне та включене; бесіда;</li> <li>- опитування: усне — інтерв'ю та письмове — анкетування, тестування);</li> <li>- метод експертних оцінок;</li> <li>- контент-аналіз</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- реєстрація,</li> <li>- ранжирування,</li> <li>- шкалування,</li> <li>- порівняння,</li> <li>- соціометричний метод</li> </ul> |
|                               | Описово-аналітичний   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- теоретичний аналіз і синтез,</li> <li>- індукція та дедукція,</li> <li>- абстрагування і конкретизація,</li> <li>- аналогія,</li> <li>- класифікація,</li> <li>- узагальнення,</li> <li>- систематизація,</li> <li>- моделювання</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- монографічний метод,</li> <li>- опис фактологічного матеріалу</li> </ul>   |  |  |
| Інтерпретаційно-узагальнюючий |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- порівняльно-педагогічний аналіз,</li> <li>- порівняльно-історичний аналіз,</li> <li>- конструктивно-генетичний аналіз,</li> <li>- ретроспективний аналіз,</li> <li>- причинно-наслідковий аналіз,</li> <li>- системно-структурний аналіз,</li> <li>- хронологічний метод,</li> <li>- метод періодизації,</li> <li>- дискурс-аналіз,</li> <li>- прогнозування</li> </ul> |   |  |  |

окремих компонентів методологічного апарату компаративної музичної педагогіки, звичайно, не вичерпує всіх аспектів проблеми методології порівняльних музично-педагогічних досліджень, яка потребує подальшої ґрунтовної розробки.

Доцільним у цьому контексті є створення методики порівняльного аналізу музично-освітніх систем різних країн з метою їх взаємозбагачення, розробка специфічних компаративній музичній педагогіці методологічних підходів, ґрунтовне вивчення можливостей використання в процесі порівняльного музично-педагогічного дослідження наукових методів певних наукових галузей (історії, філософії, психології, соціології, математики, джерелознавства тощо), детальне розкриття особливостей відбору й обробки джерельної бази, визначення найбільш суттєвих параметрів для оцінки й порівняльного аналізу музично-педагогічних процесів і явищ.

### Список використаних джерел

1. Корыхалова Н. П. Кризисные тенденции в буржуазном массовом музыкальном воспитании / Корыхалова Н. П. – М. : Музыка, 1989. – 112 с.
2. Ростовський О. Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки : [навч. посіб.] / Ростовський О. Я. – Ніжин : НДПУ ім. М. Гоголя, 2003. – 193 с.
3. Уланова С. І. Нариси історії європейської музичної освіти і виховання: Від античності до початку ХІХ ст. / Уланова С. І. – К. : Знання України, 2002. – 326 с.
4. Вільчковська А. Е. Розвиток теорії і практики музичного виховання учнів основних шкіл Польщі (1980 – 2000 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Вільчковська Анастасія Едуардівна. – К., 2004. – 207 с.
5. Ніколаї Г. Ю. Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (ХХ століття) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Ніколаї Галина Юріївна. – К., 2008. – 471 с.
6. Сергиенко А. П. История становления и развития музыкального воспитания в Польше: (X-XX вв.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сергиенко Алла Петровна. – К., 1993. – 194 с.
7. Полухин Р. А. Сравнительный педагогический анализ тенденций развития общего музыкального образования в Республике Беларусь и Республике Польша : Вторая половина XX - начало XXI века : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Полухин Руслан Анатольевич. – Брест, 2005. – 250 с.
8. Сташевська І. О. Розвиток музичної педагогіки в Німеччині (ХХ століття) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Сташевська Інна Олегівна. – Луганськ, 2011. – 550 с.
9. Психология музыкальной деятельности: теория и практика : [учеб. пособ. для студентов муз. фак. высш. пед. учеб. заведений] / [под ред. Г. М. Цыпина]. – М. : Издательский центр „Академия”, 2003. – 368 с.
10. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : [навч. посіб.] / О. П. Рудницька. – К. : АПН України, 2002. – 270 с.
11. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика. История и современные проблемы / Вульфсон Б. Л. – М. : УРАО, 2003. – 232 с.
12. Исмаилов Э. Э. Сравнительно-педагогический анализ систем среднего

- професійного освіти Швеції і Росії : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ісмаїлов Ельхан Еюб оглы. – Калінінград, 2004. – 241 с.
13. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : [навч. посіб.] / Сбруєва А. А. – Суми : СДПУ ім. А.С.Макаренка, 1999. – 301 с.
  12. Рябов Л. П. Сравнительно-педагогический анализ систем высшего профессионального образования развитых стран : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика” / Л. П. Рябов. – М., 1998. – 49 с.
  13. Комарова А.А. Сравнительный анализ систем обучения иностранным языкам в военных вузах России и США : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / А. А. Комарова. – Нижний Новгород, 2003. – 28 с.
  14. Луговская И. Р. Параметрический подход к анализу систем школьного образования разных стран : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Луговская Ирина Робертовна. – Санкт-Петербург, 2004. – 393 с.
  15. Ваховський М. Методологічні аспекти порівняльного аналізу педагогічних ідей Г. Манна та К. Ушинського / М. Ваховський // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 10. – С. 26 – 30.
  16. Брызгалова С. И. Введение в научно-педагогическое исследование : Учебное пособие / Брызгалова С. И. – [3-е изд., испр. и доп.]. – Калининград : Изд-во КГУ, 2003. – 151 с.
  17. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / Загвязинский В. И. – М. : Педагогика, 1982. – 159 с.
  18. Краевский В. В. Общие основы педагогики : [учеб. пособ. для студентов и аспирантов педагогических вузов] / Краевский В. В. – М.- Волгоград : Перемена, 2002. – 163 с.
  19. Кыверляг А. А. Методы исследований в профессиональной педагогике / Кыверляг А. А. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.
  20. Новиков А. М. Докторская диссертация?: Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук / Новиков А. М. – [3-е изд.]. – М. : Эгвес, 2003. – 120 с.
  21. Данилов М. А. Структурно-системные исследования педагогических явлений и процессов / М. А. Данилов, В. И. Малинин // Сов. педагогика. – 1971. – № 1. – с. 73 – 95.
  22. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / [Смирнов С. А., Котова И. Б., Шиянов Е. Н. и др. ] ; под ред. С. А. Смирнова. – [4-е изд., испр.]. – М. : Академия, 2003. – 512 с.
  23. Слостенин В. А. Педагогика : [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издательский центр „Академия”, 2002. – 576 с.
  24. Рудницька О. П. Основи педагогічних досліджень / Рудницька О. П., Болгарський А. Г., Свистельнікова Т. Ю. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 1998. – 143 с.

*Друкується за: Сташевська І.О. Методологічні основи порівняльної музичної педагогіки / І.О. Сташевська // Наукові студії кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Зб. наук. праць. – 2012. – Луганськ. – С. 8–29.*

*Галина Щука*

### Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень

Проблеми, які виникають в процесі підготовки фахівців сфери туризму, спонукають дослідників звертатися до вивчення досвіду професійної туристської освіти за кордоном, при цьому, як свідчить аналіз захищених робіт, більшість з них стикаються з труднощами визначення методологічної основи власного дослідження. Важливість створення методологічної програми кожного конкретного дослідження очевидна, адже, як відзначає Е. Заїр-Бек, методологічні орієнтири допомагають визначати, яка інформація потрібна; вказують на найбільш прийнятні джерела інформації; дозволяють критично оцінити зібрану інформацію; окреслити структуру дослідження; проаналізувати потенційно сильні й слабкі сторони вибраної структури дослідження [1]. Важливе методологічне питання досліджень зарубіжних систем туристської освіти – проблема виявлення, наскільки і в яких формах можливе використання зарубіжного досвіду в системі професійної туристської освіти.

Нажаль, відомі нам дослідження процесу підготовки фахівців сфери туризму в країнах ВТО, США, Польщі, Болгарії, Канаді тощо не містять ґрунтового порівняльного аналізу, отже, мають обмежену практичну значимість. Аналіз інших досліджень з порівняльної педагогіки (І. Вагіної, О. Вітохіної, І. Луговської, О. Полтавцевої, М. Вахової та ін.) показав, що при дослідженні різних освітніх аспектів, науковці мають подібні проблеми при визначенні методологічних аспектів порівняльного аналізу.

У навчально-методичній літературі з порівняльної педагогіки питанням методології приділяється дуже мало уваги. Публікації цієї тематики у наукових часописах майже відсутні. Враховуючи потребу вітчизняного туристського ринку у висококваліфікованих фахівцях, відповідний рівень яких можна забезпечити лише орієнтуючись на досвід провідних туристських країн світу, та відсутність ґрунтовних робіт з методології порівняльно-педагогічних досліджень, ми в цій статті ставимо за мету систематизувати доступний нам матеріал, і визначити методологічні основи порівняльних досліджень. У структурі методологічного знання традиційно, за Е. Юдіним, виділяється чотири рівні методології: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, методика та техніка наукового дослідження [2, с. 41–44]. Останній рівень П. Образцов називає ще технологічним [3, с. 10]. На основі цієї класифікації частина дослідників відносить методологію порівняльно-педагогічних досліджень до конкретно-наукового рівня, підмінюючи нею педагогічну методологію, інші – до технологічного, зводячи її функції до завдань конкретного дослідження. Відповідь на це протистояння знаходимо в концепції методологічного знання Е. Юдіна, де наголошується на можливості більш детального розчленування конкретно-наукової методології в зв'язку з глибокою диференціацією сучасної науки [2, с. 44]. На

основі цього методологію порівняльно-педагогічних досліджень ми розглядаємо як окремий підрівень наукового пізнання.

Не менш спірною залишається визначення позиції порівняльної педагогіки відносно компаративістики: від повного протиставлення до абсолютного та безумовного їх об'єднання. При цьому не враховуються досягнення самої компаративістики, яка вже вийшла на рівень загальної методології порівняльних досліджень соціальних процесів та явищ. У цьому випадку, на нашу думку, мова повинна йти не лише про можливість використання методології «інформаційної компаративістики» в порівняльно-педагогічних дослідженнях (К. Бражник [4]), а про необхідність застосування компаративного підходу, який «ґрунтується на корпоративному методі, але не зводиться тільки до нього та методологічних знань, а об'єднує й певні предметні знання в їх методологічній функції» (О. Тихомиров [5, с. 28]).

Опираючись на концепцію Юдіна про те, що методологія виконує свої функції не по частинам, а як єдине ціле, всі рівні методології утворюють систему, в рамках якої між ними існує певне підпорядкування [2, с. 44], визначимо, що представляє собою методологія порівняльної педагогіки. Методологію науки розглядаємо як учення про принципи побудови, форми та способи наукового пізнання [6, с. 420].

Що стосується порівняльної педагогіки, то дослідники відзначають, що на сьогодні не існує універсального визначення її предмета та завдань [7, с. 25; 8, с. 13], тому, наприклад, К. Бражник, М. Ваховський вдалися до наступного формулювання: призначення порівняльної педагогіки на теоретичному рівні в описі, аналізі та інтерпретації конкретної реальності – освіти в різних країнах світу, на емпіричному рівні – у дослідженні в порівняльно-зіставному плані освітньої практики різних країн [4; 8, с. 13].

Ряд вітчизняних науковців подають це поняття у визначенні європейських дослідників:

*– це міждисциплінарна складова педагогічної науки; яка вивчає педагогічні явища і факти у взаємозв'язку з соціальним, політичним, економічним і культурним їх контекстом; у їх порівнянні за принципами подібності та відмінності в двох чи більше регіонах, континентах або ж загалом у світовому вимірі; з метою усвідомлення унікальних особливостей власної освітньої системи та встановлення загальних чи універсальних законів (фактів), цінних і корисних для цієї системи, з метою її вдосконалення (Х.В. Даел) [7, с. 26];*

*– це інтердисциплінарна педагогічна наука, яка з синхронічної або діахронічної перспективи досліджує педагогічні явища та факти в їхніх політичних, суспільно-економічних і культурних зв'язках, а також порівнює їхні схожості й відмінності в двох чи кількох країнах, територіях, континентах або на глобальному рівні (М. Vanova) [9, с. 119].*

Довідкові видання пропонують наступне тлумачення даного поняття:

– галузь педагогічної науки, яка вивчає в плані порівняння стан, закономірності та тенденції розвитку педагогічної теорії та практики у різних країнах та регіонах світу, а також співвідношення загальних тенденцій, національної та регіональної специфіки, виявляє форми та способи взаємозбагачення національних освітніх систем шляхом використання ними закордонного досвіду [10, с. 438];

– галузь педагогіки, яка вивчає зарубіжні системи виховання та освіти та теорії переважно в порівняльному плані [11, с. 116].

Незважаючи на те, що жодне з наведених пояснень не є вичерпним, вони дозволяють усвідомити сферу досліджень порівняльної педагогіки. Б. Вульфсон та З. Малькова визначили завдання порівняльної педагогіки наступним чином: розробка науково обґрунтованих критеріїв для адекватної оцінки якості та ефективності освіти у країні, регіоні, у глобальному масштабі; уніфікація та впорядкування термінів, що використовуються в освітянській документації різних країн; виявлення глобальних закономірностей та тенденцій розвитку освіти та врахування їх специфічних проявів у різних країнах та культурах; здійснення прогностичних функцій [12, с. 33–36].

Серед функцій порівняльної педагогіки дослідниками називаються:

– описова, пояснювальна, прогностична (К. Бражник [4]);

– теоретична, практична, прогностична, міжнародно-інтеграційна, пропедевтична (О. Матвієнко [9, с. 121]);

– уніфікація та впорядкування термінів та понять педагогічної документації різних країн, співставлення різних моделей освіти та освітньої політики, прогнозування шляхів розвитку освіти, розробка планів розвитку освіти (М. Рослякова [13]);

– «дзеркальна» – забезпечення інформацією про якість системи освіти відносно подібних країн при порівнянні даних по відповідно вибраним групам (З. Батюкова [14, с. 49]);

– ідеографічна (пошук особливого), меліористська (пошук кращих моделей), еволюційна (пошук тенденцій розвитку), квазіекспериментальна (пошук універсального) (В. Харнер [15, с. 22]).

Керуючись роботами провідних фахівців з порівняльної педагогіки, розглянемо основні методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень: методологічний підхід, принципи та методи пізнання.

На думку А. Сбруєвої методологічну основу порівняльно-педагогічних досліджень повинні складати такі підходи:

– цивілізаційний – освітній процес розглядається в рамках сукупності есіх форм життєдіяльності дитини (людини) тієї чи іншої цивілізації – матеріальних, політичних, культурних, релігійних, наукових тощо;

– антропологічний – освітні реалії розглядаються крізь призму людини, потреб розвитку особистості;

– синхронний – осмислення розгортання освітнього процесу у просторі, у співвідношенні з іншими цивілізаціями і регіонами;

– діяхронний – розглядаються і співставляються педагогічні факти та явища, що відбуваються в різних культурно-історичних циклах у межах однієї цивілізації [7, с. 28].

О. Матвієнко, апелюючи до зарубіжних досліджень, доводить, що при аналізі педагогічних явищ і фактів порівняльна педагогіка опирається, зокрема, на такі філософські основи: синхронічну (горизонтально симультанічну, географічну, інтернаціональну), діяхронічну (вертикально хронологічну, історичного розвитку), функціональну (у широкому контексті політичних, економічних, суспільних, культурних і, можливо, релігійних відносин і впливів) [9, с. 119].

К. Бражник за основу сучасних порівняльних досліджень пропонує взяти культурологічний підхід, який відображає прагнення до розуміння традицій освіти в умовах іншої культури [16, с. 77–78], і разом з ним використовувати інші взаємодоповнюючі підходи: системний, діяльнісний, аксіологічний [4].

С. Владимірова основними підходами до реалізації завдань порівняльно-педагогічних досліджень називає культурологічний, цивілізаційний, історичний, систематичний, аксіологічний. При цьому підкреслює важливість культурологічного (дозволяє враховувати взаємодію розвитку освіти й культурного середовища) та системного (дозволяє вивчати освіту як певну систему) підходів [17, с. 23].

У довідковій літературі методологічними підходами в порівняльній педагогіці називаються географічний, проблемний, порівняльно-теоретичний [11, с. 117], конкретно-історичний, культурологічний та етнопсихологічний [10, с. 438].

Наукову обґрунтованість порівняльно-педагогічному дослідженню на думку Б. Вульфсона, З. Малькової, К. Бражник забезпечують такі методологічні принципи:

– діалектичного підходу до розгляду різноманітного досвіду зарубіжних країн;

– конструювання інтегрованого знання з актуальних проблем сучасної дидактики на основі концепції цілісного освітнього процесу;

– відповідності добору методів і технологій освіти об'єктивній логіці розвитку дидактики та її науковим методам пізнання;

– відповідності практичної реалізації узагальнених знань, отриманих порівняльною педагогікою, цілям школи та умовам її розвитку;

– принцип об'єктивності [4; 12].

Одним з головних принципів порівняльної педагогіки Б. Вульфсон також називає репрезентативність фактичного матеріалу, чітке відокремлення закономірного від випадкового, верифікованих фактів від надуманих гіпотез [18, с. 81].

Досить невизначена ситуація складається в порівняльній педагогіці з визначенням її методів дослідження. Провідними методами порівняльно- педагогічних досліджень А. Сбруєва називає: вивчення офіційних документів; вивчення статистичних даних; вивчення документальних та науково-педагогічних джерел; бесіди та інтерв'ю з безпосередніми учасниками освітнього процесу; методи математич-



ної та статистичної обробки даних; структурний метод; конструктивно-генетичний; порівняльний [7, с. 28–30].

Далі йде мова про можливість використання таких часткових методів, як аксіологічний (для вивчення загальнолюдських, національних, групових та особистісних цінностей, встановлення їх пріоритетності); модернізаторський (для вивчення освітніх реформ і контрреформ); парадигмальний (для розгляду внутрішньої логіки розвитку педагогічної теорії з точки зору виникнення, трансформації, взаємодії різних парадигм) та методів, які імманентно характерні для історії педагогіки: метод великих інноваційних циклів та хвильовий [там само, с. 30].

У довідковій літературі зазначається, що порівняльна педагогіка користується методами дослідження як педагогіки, так і суміжних з нею наук. Особлива роль відводиться таким методам як *описовий* (вимагає точності та об'єктивності, групування, систематизації та інтерпретації фактів, накопичення необхідної та достатньої інформації для аналізу, передбачає визначення одиничного та типового в системі освіти), *історичний* (аналіз генезису та особливостей розвитку педагогічних проблем, сприяє більш глибокому розумінню сучасного стану досліджуваних педагогічних явищ), *соціологічний* (передбачає оцінку організації освіти потребам розвитку даного суспільства), *статистичний* (аналіз та інтерпретація кількісних показників освіти, складність при використанні полягає в тому, що параметри національної статистики важко використовувати в міжнародному порівнянні) [10, с. 438]. У Педагогічній енциклопедії називаються описовий, статистичний, порівняльний [11, с. 117].

Цей короткий огляд дозволяє нам приєднатися до позиції низки дослідників, які стверджували, що власні методи порівняльної педагогіки не повністю досліджені (Заїр-Бек [1]), сучасна порівняльна педагогіка відрізняється певною методологічною невизначеністю (М. Ваховський [8, с. 13] та знаходиться у процесі свого початкового розвитку (В. Андрєєв, [15, с. 31]).

Основна причина цієї ситуації, на думку науковців, полягає в тому, що більшість досліджень не мають порівняльної характеристики. Так, М. Ваховський, спираючись на дослідження В. Мітіної, визначає, що науково-порівняльні дослідження з'являються лише на третьому етапі розвитку порівняльної педагогіки – у II половині XX століття [8, с. 14], В. Андрєєв методологічну рефлексію порівняльної педагогіки відстежує лише з кінця XX століття [15, с. 22] і веде мову про дві форми, які замінюють системне порівняння: імпліцитне та експліцитне. При експліцитному порівнянні дослідження іншої системи освіти відбувається на фоні власної, при імпліцитному – описується зарубіжна система освіти без її порівняння з власною [там само, с. 22-23].

В. Прокопцев доводить, що існуючі непорозуміння обумовлені недооцінкою фундаментальних принципів порівняльної педагогіки, а не другорядними розбіжностями щодо методів: деякі дослідники не розуміють характерні особливості так званих «порівняльних» дисциплін, і плутають використання будь-якої наукою порівняльного методу і специфічний порівняльний підхід [19].

Щоб спростувати чи підтвердити ці твердження, ми вдалися до аналізу порівняльно-педагогічних досліджень останніх років. Виявилось, що в більшості кандидатських та значній кількості докторських дисертацій не визначаються методологічні основи дослідження.

Серед небагатьох робіт, які містять системне порівняння, ми вважаємо за доцільне, виділити дослідження М. Ваховського [8], в якому ґрунтовно подаються методологічні аспекти порівняльного аналізу педагогічних ідей Г. Манна та К. Ушинського; Л. Орлової – визначаються теоретико-методологічні основи порівняльно-педагогічного аналізу систем управління шкільною освітою [20]; В. Андрєєва – розроблено модель порівняльно- педагогічного дослідження, в основі якої знаходиться «третє в порівнянні» [15]. Функціональну модель системного порівняльного аналізу педагогічних систем запропонував Е. Ісмаїлов [22].

Проте, розроблені науковцями моделі (схеми) порівняння орієнтовані в першу чергу на виконання завдань власного дослідження і можуть виступати лише орієнтирами для інших компаративістів. Тому ми цілком розділяємо точку зору теоретиків порівняльного аналізу (Г. Бірідей, Б. Вульфсон, В. Holmes, І. Кендл, З. Малькова), які вважають, що компаративісти повинні самі розробляти методологію власного дослідження, взявши до уваги такі особливості проведення порівняльно-педагогічних досліджень:

– визначення порівнянності об'єктів: при виборі для порівняльного аналізу двох або декількох національних систем освіти потрібно виходити з доцільності їх зіставлення. Співставні системи тих країн, які при всіх своїх особливостях мають відносно загальні історико-культурні традиції, певний рівень соціально-економічного розвитку (Б. Вульфсон);

– еволюція освіти повинна розглядатися на фоні соціально- економічного, політичного та культурного розвитку досліджуваних країн (Б. Вульфсон, І. Кендл, З. Малькова);

– у будь-якому порівняльно-педагогічному дослідженні доцільно виділяти три етапи: описовий (накопичення емпіричного матеріалу та його опис); історико-функціональний (визначити існуючі проблеми в досліджуваних системах освіти, виявити та пояснити причини їх виникнення при аналізі економічних, політичних, соціальних та культурних факторів, встановити спільні та відмінні риси тощо), удосконалення системи освіти в світі на основі узагальненого та науково оціненого міжнародного досвіду (І. Кендл);

– порівняльну науку відрізняє порівняння на вищому рівні абстракції, коли здійснюється «порівняння порівнянь»: не в рамках однієї соціальної групи або системи, а як мінімум між двома групами або системами; при цьому порівнюються не групи (системи виключно з урахуванням кожної з їх рис або взяті в їх унікальній сукупності), а абстрактні моделі або відповідні типи взаємозв'язків, які при порівнянні піднімаються над унікальністю окремих систем (В. Прокопцов);

– центральною теоретико-методологічною проблемою у дослідженні виступає співвідношення загального, особливого та одиничного: необхідно насамперед виявити загальне, оскільки сучасне життя висуває відомий комплекс подібних вимог до системи освіти різних країн; певна подібність виявляється і в пошуках вирішення ряду загальних проблем.

Отже, вивчення доступних нам джерел з методології порівняльно-педагогічних досліджень дозволяє нам зробити такі висновки:

– сучасна порівняльна педагогіка відрізняється повною методологічною невизначеністю;

– широка сфера порівняльно-педагогічних досліджень потребує від науковця створення власної методологічної програми і обмежує можливість використання моделей, розроблених іншими дослідниками;

– при проведенні порівняльно-педагогічних досліджень головну увагу треба зосередити навколо визначення порівняльності об'єктів, репрезентативності фактичного матеріалу та встановлення критеріїв порівняння;

– при проведенні порівняння важливо дотримуватися компаративістського підходу, не замінюючи його на порівняння як метод дослідження; порівнювати не елементи системи, а її структуру та функціональні зв'язки, тобто забезпечити «порівняння порівняння».

### Список використаних джерел

1. Заир-Бек Е. С. Роль новых подходов в сопоставительных исследованиях для развития теории образования [Электронный ресурс] / Е. С. Заир-Бек // Письма в *emissia.offline* : Эл. науч.-пед. журнал. – 2005. – Январь – июнь. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>
2. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки : монография / Б. Г. Юдин. – М. : Изд-во «Наука», 1978. – 391 с.
3. Образцов П. И. Методология и методы психолого-педагогических исследований : Курс лекций / П. И. Образцов. – Орел, 2002. – 292 с.
4. Бражник Е. И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований [Электронный ресурс] / Евгения Ивановна Бражник // Письма в *Emissia.offline* : Эл. науч.-пед. журнал. – 2005. – январь- июнь. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>
5. Тихомиров О. Д. Юридична компаративістика: філософсько- методологічні засади : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра юрид. наук : спец. 12.00.12 «Філософія права» / О. Д. Тихомиров. – К., 2006. – 35 с.
6. *Философская энциклопедия* / Гл. ред. Ф Константинов. – М.: «Советская энциклопедия», 1964. – Т.3. – 584 с.
7. Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка : Навчальний посібник / А. А. Сбруева. – Суми: Ред.-вид. відділ СДПУ, 1999. – 300 с.
8. Ваховський М. Л. Педагогічні ідеї Г. Манна та К. Ушинського: порівняльний аналіз : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ваховський Максим Леонідович. – Луганськ, 2009. – 212 с.

9. Матвієнко О. Порівняльна педагогіка як навчальний предмет в педагогічному університеті / Ольга Матвієнко // Філософія педагогічної майстерності : Зб. наук праць. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – С. 118-127.
10. Российская педагогическая энциклопедия в двух томах / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Науч. изд-во «Большая российская энциклопедия», 1993. – Т. II. – 1999. – 534 с.
11. Педагогическая энциклопедия / Гл. ред. И. Каиров. – М. : «Советская энциклопедия», 1968. – Т.4. – 911 с.
12. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика: Учебное пособие / Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова – М. : Издательство «Институт практической психологии» – Воронеж : НПО «МОДЗК», 1996. – 256 с.
13. Рослякова М. Сравнительная педагогика. Научно-исследовательский центр сравнительной педагогики Пятигорского государственного лингвистического университета и Южного отделения РАО. [Электронный ресурс] / М. Рослякова. – Режим доступа : <http://philosophy.ungrund.org>.
14. Батюкова З. Специфика влияния сравнительных педагогических исследований на политику реформ школьного образования в современном мире / З. Батюкова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2010. – № 2. – С. 44-87.
15. Андреев В. И. Развитие систем образования в ФРГ и Республике Беларусь : сравнительно-педагогический анализ (1945-1995 гг.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Андреев Владимир Иванович. – Мн., 1998. – 304 с.
16. Бражник Е. И. Методологические подходы к исследованию образования в сравнительной педагогике / Е.И. Бражник // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2002. – Т. 2. – № 3. – С. 71-79.
17. Владимирова С. В. Сущность сравнительно-педагогического исследования и методологические подходы к его реализации / С. В. Владимирова // Образование в современном мире : зарубежный опыт : сб. науч. ст. – СПб., 2007. – С.21-27.
18. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: История и современные проблемы / Б.Л. Вульфсон. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 232 с.
19. Прокопцов В. И. Наука об образовании [Электронный ресурс] / В. И. Прокопцов. – Режим доступа : <http://rudocs.exdat.com/docs/index-382477.html?page=12>
20. Орлова Л. В. Управление школьным образованием России и Франции на современном этапе : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л.В. Орлова. – Архангельск, 2008. – 22 с.
21. Рябов Л. П. Сравнительно-педагогический анализ систем высшего профессионального образования развитых стран : дис. .... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Рябов Лев Павлович. – Б. м., 1998. – 315 с.
22. Исмаилов Э. Э. Сравнительно-педагогический анализ систем среднего профессионального образования Швеции и России : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Исмаилов Эльхан Эюб оглы. – Калининград, 2004. – 233 с.

*Друкується за: Шука Г.П. Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень / Г.П. Шука // Науковий вісник Донбасу. – 2012. – Луганськ. – № 2. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd\\_2012\\_2\\_10.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2012_2_10.pdf).*

## АВТОРИ

|   |   |
|---|---|
| Оксана Адольфівна<br>ЗАБОЛОТНА, доктор<br>педагогічних наук, професор                                       | Професор кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини  |
| Михайло Юзефович<br>КРАСОВИЦЬКИЙ, доктор<br>педагогічних наук, професор                                     | Працював в лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України у 1990-і – 2000-і роки ХХ ст.  |
| Наталія Миколаївна<br>ЛАВРИЧЕНКО, доктор<br>педагогічних наук, професор                                     | Головний науковий співробітник НЦ МАН України Інституту обдарованої дитини НАПН України, протягом 2006-2009 рр. очолювала лабораторію порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України |
| Олена Ігорівна ЛОКШИНА,<br>доктор педагогічних наук, професор   | Завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України   |
| Оксана Василівна ОБЧАРУК,<br>кандидат педагогічних наук,<br>старший науковий співробітник                   | Завідувач відділу компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України   |
| Олена Іванівна ОГІСНКО,<br>доктор педагогічних наук, професор   | Головний науковий співробітник відділу зарубіжної педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України  |
| Людмила Прокопівна<br>ПУХОВСЬКА, доктор<br>педагогічних наук, професор                                      | Головний науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України   |
| Аліна Анатоліївна СБРУЄВА,<br>доктор педагогічних наук, професор  | Проректор з наукової роботи, завідувач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка  |
| Світлана Олександрівна<br>СИСОЄВА, доктор педагогічних<br>наук, професор, член-кореспондент<br>НАПН України | Завідувач науково-дослідної лабораторії освітології Київського університету імені Бориса Грінченка  |
| Ірина Олегівна СТАШЕВСЬКА,<br>доктор педагогічних наук, професор  | Директор Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка   |
| Ірина Володимирівна СОКОЛОВА,<br>доктор педагогічних наук, професор   | Декан факультету іноземних мов Маріупольського державного університету  |
| Галина Василівна СТЕПЕНКО,<br>кандидат педагогічних наук,<br>старший науковий співробітник                  | Стояла у витоків відділу науково-педагогічної інформації, створеного у 1972 р, на базі якого була заснована лабораторія порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.              |
| Ірина Глібівна ТАРАНЕНКО,<br>кандидат педагогічних наук,<br>старший науковий співробітник                   | Перший завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, яка була створена у 1991 р.   |
| Світлана Богданівна ЦЮРА,<br>кандидат педагогічних наук, доцент   | Доцент кафедри загальної і соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка  |
| Галина Петрівна ЩУКА,<br>доктор педагогічних наук,<br>професор  | Завідувач кафедри туризму, готельної і ресторанної справи Інституту торгівлі, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.   |

## **РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ВИКОНАННЯ ДИСЕРТАЦІЙНИХ РОБІТ У ГАЛУЗІ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

1. У формулюванні теми порівняльно-педагогічного дослідження уточнення **хронологічних меж** (у дужках після назви роботи) не робиться, оскільки порівняльно-педагогічне дослідження здійснюється (на відміну від історико-педагогічного) у сучасному вимірі. Водночас, **хронологічні межі дослідження** є вкрай необхідним компонентом наукового апарату дисертації та автореферату, формуючи чітку рамку, яка забезпечує досліднику можливість для концентрації на процесах та явищах, які відбуваються у чітко визначений період сучасності, убезпечує від перестрибування з одного часового проміжку на інший.

2. Доцільним є формулювання **територіальних меж**, у разі, якщо освітній феномен, що досліджується, проектується більш ніж на одну зарубіжну країну.

3. **Актуальність дослідження** важливо визначати з урахуванням нагальних потреб і перспектив розбудови вітчизняної освіти в контексті європейського і світового освітніх просторів. Суперечності розвитку досліджуваних педагогічних явищ і процесів слід обґрунтовувати як передумову і рушій одержання нових знань та інформації, необхідних для поступу вітчизняної педагогічної науки й практики. У викладі актуальності дослідження доцільно спиратися на офіційні документи (закони, постанови, доктрини тощо) як окремих країн, так і наддержавних структур та міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО, ЄС, РЄ, ОЕСР).

4. **Мета дослідження** має узгоджуватися з предметом дослідження. Обов'язковою складовою мети повинно бути окреслення перспектив/надання пропозицій/рекомендацій з використання зарубіжного досвіду в Україні. Відповідно така позиція має бути відображена в одному з завдань дисертації.

5. **Завдання дослідження** слід формулювати таким чином, щоб вони репрезентували головні структурні підрозділи дисертаційної роботи. Завдання, що стосуються аналізу стану розроблення наукової проблеми у вітчизняній та зарубіжній педагогіці, а також порівняльного аналізу педагогічних шляхів її розв'язання, слід розглядати як пріоритетні для порівняльно-педагогічних досліджень. Загальна кількість завдань для кандидатської дисертації не повинна перевищувати 5-ти, а докторської – 8-ми.

6. **Новизна дослідження** має ґрунтуватися на нових фактах, теоретичних узагальненнях, особливостях, тенденціях, виявлених у ході порівняльно-педагогічного дослідження освітніх явищ і процесів в одній, кількох (або більше) країнах, містити вказівку на автентичні наукові матеріали, терміни й поняття, що вперше вводяться автором дисертаційного дослідження у науковий обіг вітчизняної педагогіки.

7. При наданні **рекомендацій/пропозицій** слід передусім керуватися доцільністю, а політичні, соціальні, культурні умови розглядати як тло, що може сприяти або перешкоджати впровадженню прогресивного педагогічного досвіду. **Рекомендації/пропозиції** мають бути реалістичними і стосуватися педагогічної галузі в Україні.

8. Для надання реалістичних та дійсно потрібних українській педагогіці і суспільству рекомендацій необхідним є ретельне дослідження стану та тенденцій розвитку **досліджуваного феномену в Україні**, що має бути викладено в окремому параграфі. Лише за таких умов можливе формулювання валідних рекомендацій, які доцільніше репрезентувати окремим (невеликим) параграфом.

9. Сьогодні в Україні вже накопичено досить значний масив досліджень з порівняльної педагогіки. Тому параграф «**Стан дослідженості проблеми у вітчизняній порівняльній педагогіці**» (передусім для докторських дисертацій), де зроблено ретельний огляд попередніх досліджень вітчизняних компаративістів з теми дисертації, сприяє аналізу дійсно нових аспектів обраного науковцем педагогічного явища. Для кандидатських дисертацій такий огляд у форматі окремого параграфа підвищує рівень роботи. У разі малої кількості дисертацій з проблеми дослідження такий аналіз може бути складовою параграфу, що присвячується розгляду досліджуваного феномену в Україні або відкривати параграф, який містить рекомендації/пропозиції.

10. **Структура** роботи з порівняльної педагогіки складається, як правило, з двох або трьох розділів для кандидатської дисертації і чотирьох і більше розділів – для докторської. Вона має відображати:

- **теоретичні аспекти досліджуваної проблеми** (методологію, історію, теорії, концепції) (для кандидатської – Розділ 1);
- **практичні шляхи її педагогічного розв’язання**: зміст, форми, методи, технології, засоби, а також обґрунтовану оцінку їх ефективності (для кандидатської – Розділ 2);
- **перспективи використання зарубіжного досвіду в Україні** (для кандидатської – Розділ 3, який містить параграф, присвячений розвитку досліджуваного феномену в Україні, та параграф, що містить пропозиції/рекомендації).

11. Логічним завершенням кожного розділу мають бути **висновки** (2-3 сторінки), а дисертації – **загальні висновки** (5-7 сторінок).

12. **Джерельна база дослідження** – це головне надбання для дисертацій зі спеціальності 13.00.01 та є доцільною для інших спеціальностей. Вона повинна містити такі пункти:

- закони і підзаконні акти певної країни (групи країн);
- офіційні документи міжнародних організацій;
- монографічні дослідження зарубіжних та вітчизняних дослідників;
- періодичні видання (зарубіжні та вітчизняні);
- аналітичні матеріали дослідницьких центрів (університетських, регіональних, міжнародних), громадських, політичних організацій;
- статистичні дані національних та міжнародних інституцій;
- навчальні плани, програми та інші документи, що забезпечують перебіг педагогічного процесу у навчальних закладах певних рівнів і типів (відповідно до теми дослідження).

13. **Список використаних джерел** має налічувати щонайменше 200 найменувань для кандидатської дисертації та 500 – для докторської, переважна їх кількість (**дві третини**) – іноземними мовами.

14. **Додатки** у порівняльно-педагогічній дисертації набувають особливої ваги, оскільки дають змогу ознайомитися з оригіналами документів, навчальних програм, методик тощо. Залучення оригінальних текстів має обов’язково супроводжуватись їх україномовною версією.

15. «**Словник інішомовних понять і термінів**» слід розглядати як обов’язковий для будь-якого порівняльно-педагогічного дослідження додаток.

*Наукове видання*



*Національна академія педагогічних наук України  
Інститут педагогіки НАПН України*

---

---

# ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА: МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ УКРАЇНСЬКИХ КОМПАРАТИВІСТІВ

*Хрестоматія*

**ТОМ I**

**Київ – 2015**

Редактори-коректори – *С. В. Бартош*  
Художнє оформлення – *С. І. Лук'яненко*  
Комп'ютерна верстка – *О. В. Сапура*

Підп. до друку 05.06.2015.  
Формат 70×100/16. Папір офсет. Друк офсет.  
Гарнітура «Times». Умовн. друк. арк. 14,19.  
Наклад 300 прим. Зам. № 023

Видавництво «Педагогічна думка»  
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп.2;  
тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовників  
розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.