



ІСТОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

УДК 37.013.74 (477+1-87)

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНІ: ЗДОБУТКИ І ВИКЛИКИ У ВИМІРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ У ЗАРУБІЖЖІ

Олена Локшина

У статті схарактеризовано генезу педагогічної компаративістики у зарубіжжі, прослідковано трансформацію її методологічних постулатів від лінійних запозичень у напрямі багатовимірного аналізу на основі системного, культурологічного, синергетичного та прогностичного підходів; підкреслено синхронізацію розвитку епістемологічної та інфраструктурної платформ педагогічної компаративістики, що засвідчує її професіоналізацію. Окреслено здобутки і виклики, що постають перед порівняльною педагогікою в Україні в процесі її становлення як окремої галузі педагогіки на тлі розвитку світової педагогічної компаративістики.

Ключові слова: порівняльна педагогіка, Україна, педагогічна компаративістика, методологія, професіоналізація.

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, 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. Уолхантер (Charl Wolhunter), 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 в 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 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 «Порівняльна 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].

В 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. Бірідей (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. Бірідеем «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) аналізували 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, апріорі вбудовував порівняльний аналіз у наукову рамку, що забезпечувала можливість отримання вивірених результатів.

Загалом, представники наукової парадигми, на відміну від гуманістів, були прагматистами – за Б. Холмсом, 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 горизонтальних (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 уможливорює 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 – лабораторія порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН, відділ порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України, інформаційно-аналітичний відділ педагогічних інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, відділ підтримки обдарованості і міжнародної співпраці Інституту обдарованої дитини НАПН України, 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, Сумський державний педагогічний університет 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 спеціалізованих журналів «Порівняльно-педагогічні студії» (<http://sce.udpu.org.ua>) 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»), на яких відбувається обмін ідеями, обговорення проблем, вироблення спільної позиції, і 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 трансформації 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. Бірідея (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. Локишина О. Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми / Олена Локишина // Порівняльно-пед. студії. – 2010. – № 3/4. – С. 6–15.
5. Локишина О. Тенденція як наукова категорія порівняльної педагогіки / Олена Локишина // 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.