



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Мукачівський державний університет
Кафедра педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього
менеджменту



**ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ
ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ:
конспекти лекцій**

*для здобувачів денної та заочної форм навчання
третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки*

Мукачево
МДУ 2021

Розглянуто на засіданні кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту МДУ (протокол №12 від 19 березня 2021 року)

Ухвалено НМР університету (протокол №9 від 18 березня 2021 року)

У к л а д а ч і:

Бондар Тамара Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету.

Швардак Маріанна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету.

Р е ц е н з е н т и:

Теличко Наталія Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов Мукачівського державного університету.

Розлуцька Галина Миколаївна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Ужгородського національного університету.

Т33

Теорія і методологія історії педагогіки та порівняльної педагогіки: конспекти лекцій. Навчально-методичний посібник для здобувачів денної та заочної форм навчання третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки / Укладачі Т.І.Бондар, М.В.Швардак. Мукачево: МДУ, 2021. 85 с. (5,3 др.арк.)

Навчально-методичний посібник присвячений аналізу теоретико-методологічних засад важливих галузей педагогічної науки: історії педагогіки та порівняльної педагогіки. Містить конспекти восьми лекцій з дисципліни «Теорія і методологія історії педагогіки та порівняльної педагогіки» згідно з навчальною програмою.

Видання адресовано здобувачам денної та заочної форм навчання третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Прислужиться науково-педагогічним працівникам ЗВО та усім, хто цікавиться теоретико-методологічними засадами історії педагогіки та порівняльної педагогіки.

ЗМІСТ

Вступ	4
ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ	8
Тема 1. Історія педагогіки як наука	8
Тема 2. Концепція історико-педагогічного дослідження	14
Тема 3. Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки	19
Тема 4. Основні методи, принципи та етапи технології історико-педагогічного дослідження	31
ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ	37
Тема 5. Порівняльна педагогіка як інтердисциплінарна педагогічна наука	37
Тема 6. Концепція порівняльної педагогіки в умовах реформування освіти в Україні	47
Тема 7. Методологічні засади порівняльно-педагогічних досліджень	67
Тема 8. Сучасні методи порівняльно-педагогічних досліджень	80
Список рекомендованої літератури	84

ВСТУП

Соціально-економічні трансформації, суспільно-політичні виклики, геополітичне становище Української держави, етап реформування системи національної освіти актуалізують проблему теоретичного осмислення векторів поступу педагогічної науки, а також обґрунтування шляхів максимального наближення її до потреб освітньої практики. Окреслений суспільний контекст спонукає науковців до активного осягнення позитивного впливу педагогічної спадщини на оновлення й доповнення змісту української освіти, критичне осмислення здобутків і прорахунків у педагогічній царині, приведення її у відповідність до запитів і потреб інформаційного суспільства.

У свою чергу, розбудова національної освіти актуалізувала дослідження освітніх досягнень зарубіжних країн, що вочевидь інтенсифікує розвиток порівняльної педагогіки в Україні. Предмет дослідження українських науковців сьогодні вже не обмежується системами освіти зарубіжних країн, а є широким спектром педагогічних явищ. Досягненням має бути названа практика залучення елементу 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 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.

Переконані, що виконуючи науково-педагогічне дослідження, важко, а часом неможливо, розраховувати на успіх, не володіючи теорією та методологією вивчення окреслених проблем.

Удосконалення теорії та методології історико-педагогічного дослідження має важливе значення, адже потребує врахування історико-педагогічної спадщини в контексті модернізації української освіти. Пошук ефективних педагогічних рішень передбачає звернення до історичного досвіду педагогіки. Йдеться про ґрунтовне і об'єктивне вивчення генезису теорії виховання і навчання: відмирання застарілого і зародження нового в педагогічних ідеях, концепціях, програмах, формах і методах виховання і навчання.

Володіння теорією і методологією історико-педагогічної науки необхідно при зверненні до історії провідних напрямків реформ світової та вітчизняної освітньої системи; інтерпретації історії переваг і недоліків усвідомлених дій в сфері виховання і навчання; вихованні просторово-часового педагогічного мислення, використання отриманих знань в практичній педагогічній діяльності, вироблення об'єктивного, критичного, творчого ставлення до історичного і сучасного педагогічного досвіду.

Наукові підходи до найважливіших етапів історії зарубіжної та вітчизняної педагогіки дозволяють виявляти кореляції педагогіки і освіти і певних соціальних, культурних просторів; характер наступності педагогічного знання і освіти: хронологічні межі еволюції педагогічних ідей; робити обґрунтовані об'єктивні висновки і узагальнення щодо історико-педагогічної спадщини.

Методологія і теорія історико-педагогічного дослідження призначені для аналізу еволюції зарубіжної педагогіки, її становлення – від емпіричного осмислення виховної діяльності, служіння богослов'я і філософії до статусу самостійної науки. Прихильність наукової теорії та методології дає можливість аналізувати історію педагогіки як результат культурних, політичних, релігійних та інших соціальних інтересів, як наслідок тісного взаємозв'язку педагогічної думки і практики шкільної справи, коли перемоги або поразки соціальних, політичних, педагогічних ідей, концепцій, теорій оберталися успіхами або невдачами педагогіки і освіти.

Відповідно, важливе значення в процесі становлення майбутнього доктора філософії відіграє викладання *навчальної дисципліни на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки «Теорія і методологія історії педагогіки та порівняльної педагогіки».*

Метою курсу визначається формування у здобувачів системи знань про теорію і методологію історії педагогіки та порівняльної педагогіки, вміння застосовувати її в практичній діяльності; здатність організовувати історико-педагогічні та порівняльно-педагогічні дослідження в умовах сьогодення.

У результаті вивчення навчальної дисципліни здобувач вищої освіти повинен набути таких **компетентностей**:

Інтегральну: здатність розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності у сфері освіти / педагогіки, що прогнозує глибокий науковий аналіз педагогічних явищ і процесів, переосмислення наявних знань і професійної практики, започаткування, планування, реалізацію та коригування послідовного процесу ґрунтовного наукового дослідження з дотриманням належної академічної доброчесності та створення нових цілісних знань, що

відповідають сучасним освітнім тенденціям, інтерпретації результатів дослідження та/або їх практичної екстраполяції.

Загальні:

- здатність виявляти ініціативу та підприємливість у розв'язанні психолого-педагогічних проблем через упровадження власних дослідницьких проєктів й освітніх технологій;

- здатність до продукування нових концептуальних та методологічних ідей, підходів, принципів у галузі освіти та суміжних галузях науково-дослідної та/або професійної педагогічної діяльності (креативність);

- здатність планувати і вирішувати завдання власного особистісного та професійного розвитку, проєктувати і реалізовувати індивідуальну наукову траєкторію, застосовувати принципи наукової самоорганізації, власного дослідницького стилю (самоменеджмент);

- здатність працювати в команді, знаходити компромісні рішення та брати на себе відповідальність за їх втілення; здатність налагоджувати соціальну взаємодію, співробітництво;

- здатність цінувати і поважати різноманітність та мультикультурність;

Спеціальні:

- здатність до розуміння філософії системних зв'язків між явищами й процесами, аналізу міждисциплінарних явищ і процесів, готовність до реалізації власного аксіологічного наукового потенціалу;

- здатність здійснювати науково-педагогічну діяльність в межах спеціальності «Освітні, педагогічні науки», забезпечувати професійну взаємодію із здобувачами, створювати сприятливе освітнє середовище;

- здатність оцінювати перспективні тенденції розвитку педагогічної науки, що ґрунтується на кращих новітніх світових і національних педагогічних ідеях сучасних науковців;

- здатність аналізувати теоретико-методологічні, нормативно-правові та організаційно-методичні засади інклюзивної освіти з метою модернізації освітнього середовища;

- здатність до аналізу історії й теорії вітчизняної та зарубіжної освіти (основних концепцій, теорій, підходів, чинників, тенденцій та особливостей еволюції системи освіти), здатність до порівняння подій, явищ, фактів, поглядів на досліджувану проблему; здатність до екстраполяції досягнень освітніх систем з окресленням перспектив розвитку.

Програмні результати:

- формувати розуміння основних теорій зростання та розвитку, генези наукової думки у сфері управління змінами; проведення критичного аналізу змін у стані суб'єкта освітньої діяльності; вміння генерувати, обирати та обґрунтовувати шляхи його розвитку;

- характеризувати перспективні тенденції розвитку сучасної педагогічної науки, що ґрунтуються на кращих сучасних світових і національних педагогічних здобутках; висловлювати власне ставлення до різних педагогічних концепцій і теорій;

- володіти теоретико-методологічними, нормативно-правовими та організаційно-методичними засадами інклюзивної освіти; уміти організувати сприятливе, толерантне, безпечне освітнє середовище в закладі освіти;

- аналізувати педагогічні проблеми, дотримуючись принципу історизму, встановлювати і пояснювати взаємозв'язок педагогічних явищ і фактів, творчо використовувати цінні педагогічні ідеї минулого, усвідомлюючи сучасну педагогічну дійсність; володіти методами порівняльного аналізу розвитку освіти вітчизняної та зарубіжних педагогічних систем України;

- здійснювати рефлексію і самоаналіз науково-дослідницької й педагогічної діяльності; прогнозувати перспективи, шляхи подальшого професійного розвитку.

Навчально-методичний посібник присвячений аналізу теоретико-методологічних засад важливих галузей педагогічної науки: історії педагогіки та порівняльної педагогіки. Містить конспекти восьми лекцій з дисципліни «Теорія і методологія історії педагогіки та порівняльної педагогіки» згідно з навчальною програмою.

Видання адресовано здобувачам денної та заочної форм навчання третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Прислужиться науково-педагогічним працівникам ЗВО та усім, хто цікавиться теоретико-методологічними засадами історії педагогіки та порівняльної педагогіки.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

ТЕМА 1. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКА

План

1. Нові орієнтири історії педагогіки
2. Хронологічно-тематичний підхід до вивчення історії педагогіки
3. Об'єкт, предмет та джерельна база історії педагогіки
4. Перспективні здобутки української й зарубіжної шкіл як важливе джерело функціонування й розвитку історії педагогіки

Ключові слова: історія педагогіки, наука, об'єкт, предмет, джерельна база, здобутки української та зарубіжної шкіл.

1. Нові орієнтири історії педагогіки

У системі вищої педагогічної освіти виняткової актуальності набуває історія педагогіки як наука, її методологія, пріоритетні напрями розвитку, пошук і усвідомлення точок перетину й полярності в педагогічних концепціях, теоріях персоналій української й зарубіжної педагогічної думки.

Сучасна українська педагогічна наука, зокрема її історико-педагогічна галузь, переорієнтована зі студіювання загальних питань історичного контексту педагогіки на дослідження актуальних аспектів, зумовлених викликами сьогодення, як-то:

— з'ясування й визначення теоретико-методологічних засад історії педагогіки як науки;

— характеристика сучасних підходів до висвітлення історії становлення українських та зарубіжних університетів у хронологічних межах певного історичного періоду крізь призму загального розвитку освіти;

— аналіз змісту чинних підручників і навчальних посібників з історії педагогіки з урахуванням здобутків і тенденцій в історії української педагогічної думки;

— з'ясування причин недооцінювання історико-педагогічного знання як компонента педагогічної підготовки в структурі університетської освіти та прагнення науковців привернути увагу закладів вищої освіти до значення дисципліни для вирішення актуальних проблем теорії й практики освіти загалом: дослідження організаційних та змістових засад української вищої освіти в період незалежної України;

— студіювання закономірностей впливу досвіду попередників на структуру, зміст, принципи й методи навчання у сучасних вищих закладах освіти;

— аналіз змісту перших українських нормативно-правових документів (Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття; Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту»).

2. Хронологічно-тематичний підхід до вивчення історії педагогіки

Історія педагогіки як наука має давню історію й ґрунтується на засадах хронологічно-тематичного підходу, на сучасних теоретико-методологічних засадах, зокрема таких принципах (принцип об'єктивності, принцип можливості, принцип поєднання цілісного та аспектного підходів до аналізу процесів розвитку педагогічної науки, принцип руху, етичний принцип); методах (порівняльно-історичний, метод структурно-функціонального аналізу, метод системного аналізу); досліджує культурно-освітні процеси як передумову розвитку освіти й педагогічної думки в Україні; методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки; історію становлення університетів від давнини і до сьогодення, їх структуру, організацію, зміст освіти; українську філософсько-педагогічну думку в контексті філософії виховання західноєвропейського просвітництва; культурно-історичні аспекти розвитку вітчизняних філософсько-педагогічних учень, що й дає змогу здійснити порівняльно-історичний аналіз задля осмислення впливу тих чи тих здобутків у розробленні принципів, підходів, прийомів і методів навчання, узагальнити історико-педагогічний досвід, моніторинг діяльності закладів освіти України та зарубіжжя. У результаті опрацювання спеціальної літератури встановлено, що історія педагогіки як наука відіграла й донині відіграє пріоритетну роль у підготовці вчителів, викладачів вищих навчальних закладів освіти як у зарубіжних університетах, так і в незалежній Україні.

3. Об'єкт, предмет та джерельна база історії педагогіки

Об'єктом історії педагогіки як науки дослідники визначають ступінь розробленості історико-педагогічної науки, історико-педагогічні надбання, що напрацьовувалися впродовж багатьох років у теорії й практиці підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти з урахуванням реалій конкретного історичного періоду.

Предметом історії педагогіки як науки є педагогічна теорія про критичне осмислення історико-педагогічного досвіду, оцінювання результатів діяльності закладів вищої освіти, аналіз явищ, феноменів, подій і персоналій, тематика наукових зацікавлень дослідників історії педагогіки певного періоду.

В історико-педагогічних дослідженнях науковців незалежної України здійснено опис великого фактологічного матеріалу про досвід і діяльність братських шкіл, Кирило-Мефодіївського братства, земств, громад, закладів

колишнього радянського періоду, з'ясовано вплив на трактування історико-педагогічного процесу педагогічної думки діаспори, розкрито діяльність в еміграції видатних постатей української педагогіки, зокрема Софії Русової, Івана Огієнка, Спиридона Черкасенка, Г. Ващенко та ін.. У студіях К. Аймедова, М. Боришевського, О. Дубасенюк, М. Левківського, С. Сторожа, Л. Проколієнко, О. Сухомлинської, В. Федорчука розкрито неоціненний внесок у педагогічну науку представниками гуманістичної педагогіки (К. Ушинського, Я. Корчака, А. Макаренка, В. Сухомлинського), теорію про текстотворчу та організаційну діяльність у колективі кожної особистості.

Історія педагогіки як наукова галузь постійно розвивається й стимулюється низкою джерел, з-поміж яких найважливішими є законодавчі документи й положення про освіту, передовий досвід українських та зарубіжних закладів вищої освіти, критичне використання спадщини минулого, історико-педагогічного контексту великої кількості педагогічних персоналій, дані наукових досліджень, історико-педагогічних розвідок, присвячених актуальним проблемам освіти і науки.

Пріоритетні положення законодавчої бази та нормативні документи (Закони України «Про вищу освіту», «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст.) зорієнтовують освітян на докорінне переосмислення освітньої парадигми, актуалізацію змісту, розроблення технологій успішного, національно свідомого фахівця, який прагне позитивних змін у житті своєї країни, створення життєвого простору, спрямованого на розвиток і саморозвиток, уміє творчо розв'язувати проблеми професійного й особистісного характеру, адаптуватися в сучасному динамічному соціумі. Крім того, історія педагогіки як наука прагне віднайти шляхи найбільш результативного навчання, зокрема визначити мету виучуваної теми дисципліни загалом, обґрунтувати й реалізувати принципи, підходи, методи навчання, розробляти ефективні технології навчання, виявляти недоліки в навчанні й долати їх, окреслювати перспективи впровадження прогресивного педагогічного досвіду в освітню практику вищої школи.

4. Перспективні здобутки української й зарубіжної шкіл як важливе джерело функціонування й розвитку історії педагогіки

Перспективні здобутки української й зарубіжної шкіл – важливе джерело функціонування й розвитку історії педагогіки як науки. Досвід професорсько-викладацьких колективів, окремих творчих персоналій, що досягають найкращих показників у навчанні та підготовці майбутніх фахівців, збагачує історію педагогіки як науку надбаннями персоналій, трансформованих і впроваджених в освітню практику вищої школи.

Щоправда, для сучасної історії педагогіки як науки, її становлення, розвитку, характерні, як стверджує О. Сухомлинська, такі риси:

1) відсутність системного аналізу всього проблемного поля історико-педагогічної науки;

2) етноцентризм історико-педагогічної думки, яка майже повністю зосереджена на українській проблематиці. Є праці і статті, де «ніхто і ніщо тут не аналізується окремо, все існує в нерозрізненій, сакральній, тисячолітній цілості;

3) відсутність порівняльних історико-педагогічних досліджень, або ж тих, які говорять про культурні, педагогічні впливи, про приналежність української школи й педагогічної думки до європейської цивілізації з її ієрархією цінностей;

4) потребують перегляду загальні концептуальні засади історико-педагогічної науки, її поняттєво-термінологічний апарат. Саме тому, на думку О. Сухомлинської, історик педагогіки має неупереджено й об'єктивно розкрити й пояснити минуле освіти й педагогічної думки та, крізь призму особливостей сучасності, спонукати до конструктивних змін в освіті і вихованні [115, с. 41].

В історико-педагогічній науці останніх років відбулися значні зміни, оскільки у перші десятиліття незалежної України науковці критично оцінили майже весь доробок, усі ті історико-педагогічні надбання, які, як слушно зазначає О. Сухомлинська, напрацьовувалися впродовж багатьох років у концепції розвитку радянської педагогічної науки [115]. Після хвиль критичного осмислення історико-педагогічного досвіду дослідники загалом зазнали нищівної критики всього розвитку педагогічної науки, починаючи з 1917 року і закінчуючи 1990-ми роками, натомість активно досліджували педагогічний досвід діяльності дореволюційної школи та зарубіжної педагогіки, щоправда, уникаючи проблемних аспектів та критичного аналізу того чи того педагогічного явища чи порушеної проблеми.

Діапазон наукових зацікавлень дослідників історії педагогіки упродовж десятиріччя (2001–2011 рр.) охоплював проблеми, питання і постаті, «відкриті» в попередні роки, й репрезентував прагнення науковців глибше й повніше представити історичні феномени й особистості. Їхня тематика висвітлювала ідеї національного виховання та національної освіти, персоналій, які розвивали цю проблематику [67; 72; 115].

Останнє десятиліття характеризується тенденцією до розширення предметного дослідницького поля історико-педагогічної науки та намірами об'єктивного його дослідження. До історико-педагогічного дискурсу означеного періоду науковці долучили значний масив нового фактологічного матеріалу, невідомого через заборону в колишню радянську добу або через накладання «табу» на дослідження педагогічного внеску

персоналій в розвиток української системи освіти й виховання. Відтак активно поповнювався зміст для вивчення матеріалу про постаті вчених українців в еміграції: С. Русової, І. Огієнка, Б. Грінченка, Г. Ващенко та ін. З'явилася велика кількість праць про специфічні методи навчання і виховання засобами народної педагогіки.

Загалом упродовж трьох десятиріч активно досліджуються питання про історію української освіти в Західній Україні: Галичині, Буковині, Закарпатті, починаючи з доби, яка характеризується посиленням боротьби українців Галичини за національну освіту, про означений період описано в дослідженнях О. Гайдая та Д. Герцюка. Мовна політика Центральної Ради, Гетьманату та директорії Української народної республіки стала предметом наукового дослідження О. Данилевської. Розвиток навчальної термінологічної лексики у процесі розбудови української системи освіти кінця XIX – початку 30-х років XX століття розглядає у своєму дослідженні В. Артеменко. У низці наукових розвідок педагогів-дослідників доволі часто на різних етапах розвитку педагогічної думки порушувалися проблеми навчання української мови в закладах освіти, які розглядалися в контексті загальнодидактичних проблем: поширення словесних методів навчання (Т. Довженко) [41], розвиток ідей природовідповідності в українській педагогічній науці (О. Лучко). Значну групу становлять дослідження з вивчення можливостей використання педагогічних ідей І. Огієнка, С. Русової, інших педагогів, що входили до переліку так званих «білих плям» для використання їх педагогічної спадщини в освітньому процесі.

Сучасну теорію історії педагогіки, безумовно, збагачує і критичне використання монографічних та дисертаційних праць, присвячених актуальним проблемам історико-педагогічної науки: «Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні» (В. Луговий, 1995 р.); «Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону в XX столітті» (В. Курило, 2000 р.); «Українська історіографія історії педагогіки» (Н. Гупан, 2002 р.); «Формування громадянськості у студентів вищих навчальних закладів України у другій половині XIX – на початку XX століття» (О. Рацул, 2004 р.); «Громадянське виховання студентів вищих навчальних закладів України в другій половині XIX – на початку XX століття» (С. Золотухіна, О. Рацул, 2007 р.); «Реформування шкільної освіти в Україні в XX столітті» (Л. Березівська, 2008); «Тенденції розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя: теорія і практика: середина XVI – кінець XX ст.» (О. Лавріненко, 2009 р.); «Українська педагогічна думка другої половини XVII–XVIII століття крізь призму вітчизняних досліджень» (Т. Кочубей, 2012 р.); «Виховання дітей в процесі життєдіяльності давніх східних слов'ян (VI–XIII століття)» (О. Радул, 2014); «Освітньо-культурна і педагогічна діяльність Я.Ф. Чепіги в контексті історико-педагогічного

процесу в Україні: кінець XIX – початок XX століття» (Н. Богданець-Білоskalенко, 2015 р.); «Розвиток системи професійно спрямованого навчання іноземної мови в університетах Великої Британії» (О. Коваленко, 2016 р.); «Теорія і практика морської освіти Півдня України: 30-ті роки XIX – початок XXI століття» (А. Ляшкевич, 2019); «Розвиток шкільної біологічної освіти в Україні: XX – поч. XXI ст.» (Н.Новикова, 2019 р.) та ін.

На часі проблеми з'ясування причин недооцінювання історико-педагогічного знання як компонента педагогічної підготовки в структурі університетської освіти та прагнення науковців привернути увагу закладів вищої освіти до значення історії педагогіки як науки для вирішення актуальних проблем підготовки майбутніх фахівців до подальшої практико-орієнтовної діяльності в закладах освіти; актуалізація пріоритетів у царині історії педагогіки як науки з урахуванням здобутків, невирішених проблем, глобалізаційних процесів та викликів сьогодення.

Теорія історії педагогіки допомагає майбутнім фахівцям, викладачам закладів вищої освіти вибирати шляхи, засоби, методи навчання, надаючи перевагу найефективнішим, тим самим застерігаючи від помилок у доборі дидактичного матеріалу та використанні методів і прийомів навчання, в організації освітнього процесу. Вивчення й узагальнення передового досвіду окремих персоналій або колективу може служити надійним критерієм для перевірки правильності теоретичних висновків. Історія педагогіки як наука інтегрує знання задля формування світогляду майбутніх спеціалістів, здатності до аналізу, порівняння певних педагогічних явищ в їх історичній ретроспективі, вироблення у майбутніх фахівців стійких умінь критично й креативно використовувати історико-педагогічну спадщину в майбутній професійній діяльності.

Література

1. Завгородня Т. К., Прокопів Л. М., Стражнікова І. В. Історія педагогіки: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2014. 160 с.
2. Історія педагогіки: лекції та хрестоматія: навч. посібн. / Є. І. Федорчук, В. В. Федорчук. Кам'янець-Подільський : Вид-во ПП Звалецько, 2007. 320с.
3. Краевский В. В. Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд. М.: Издательский центр «Академия» 2008. 400 с.
4. Нагрибельний Я. А. Розвиток історії педагогіки як науки в незалежній Україні. Електронне наукове фахове видання «Науковий вісник Донбасу». № 1–2 (35–36), 2017.
5. Сухомлинська О. В. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ, 2003. С. 26–35.
6. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект: монографія. Кіровоград. держ. пед. унів. ім. В. Винниченка. Кіровоград: Видавничий центр КДПУ, 2001. 338 с.
7. Лузан П. Г., Васюк О. В. Історія педагогіки та освіти в Україні: навч. посіб. [2-ге вид. доповн. і перероб.]. Київ, 2010. 296 с.

ТЕМА 2. КОНЦЕПЦІЯ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

План

1. Специфіка історико-педагогічного дослідження
2. Сутність поняття «концепція»
3. Функції концепції
4. Концепція історико-педагогічного дослідження

Ключова слова: історико-педагогічне дослідження, концепція, функції.

1. Специфіка історико-педагогічного дослідження

Історико-педагогічні праці, порівняно з дослідженнями в інших сферах педагогічної науки, характеризуються певними специфічними особливостями. Серед них потрібно відзначити такі: часовий чинник (досліджувані явища, процеси стосуються певної епохи, що зумовлює інтеграцію педагогіки та історії), територіальна належність (об'єкти історико-педагогічного дослідження вивчаються у межах певного регіону, країни тощо), неможливість використання емпіричних методів наукового дослідження (анкетування, спостереження, експерименту та ін.), комплексне використання методологічних підходів (застосовується не один, а кілька методів логічних підходів, що дає змогу аналізувати, оцінювати і повною мірою розкривати зміст об'єкта історико-педагогічного дослідження).

Ефективність і раціональність наукового пошуку безпосередньо залежать від концепції дослідження, де представлено методологічний апарат дослідження, сутність якого визначається сучасним розумінням методології як:

- 1) науки про структуру, логічну організацію, методи та засоби діяльності у різних сферах теорії та практики;
- 2) сукупності принципів, засобів, методів та форм наукового пізнання.

Визначення оптимальних і необхідних методологічних підходів та методів історико-педагогічного пошуку відбувається з урахуванням предмета й завдань наукового дослідження. Серед розмаїття сучасних методів логічних підходів і методів дослідник добирає найбільш ефективні, здатні забезпечити результативність наукової роботи. Їх вибір безпосередньо залежить від ціннісно-цільових, методологічних установок і концептуальних орієнтирів науковця.

2. Сутність поняття «концепція»

У філософії та соціології поняття «концепція» використовується для визначення системи поглядів, способу розуміння (Малініна В., 2003, с. 220) або «системи поглядів, що виражає певний спосіб бачення, розуміння,

трактування будь-яких предметів, явищ, процесів» (Осипов Г.В., 1998, с. 144). У «Новій філософській енциклопедії» зазначено, що концепція — це термін, який виражає або акт схоплювання, розуміння та осягнення смислів у ході мовного обговорення і конфлікту інтерпретацій, або їх результат, представлений у різноманітності концептів. Концепція пов'язана з розробленням та розгортанням особистого знання, яке, на відміну від теорії, не отримує завершеної дедуктивно-системної форми організації. Елементами концепції є не ідеальні об'єкти, аксіоми та поняття, а концепти — стійкі смислові згущення, що функціонують під час діалогу і комунікації. Концепції формують певний комплекс. Кожен її елемент корелює не з об'єктом, а з цілісністю особистісного досвіду. У ХХ ст. концепцію пов'язували із символізацією особистісного перцептивного досвіду через уяву (С. Ленгер), через метафору (Х. Блюменберг), через систему тропів (Х. Уайт) (Стьопін В.С., 2001, с. 308–309).

У психології поняття «концепція» трактується як «внутрішнє уявлення про будь-що» (Кордуелл М., 1999, с. 149).

У сучасній педагогічній науці склалася полісемантична традиція, в межах якої поняття «концепція» тлумачать як:

— майже все, що вказує на конструктивну функцію мислення: процес створення теоретичних побудов, окремі етапи цього процесу та розумові продукти, тобто «концепція» прирівнюється до «концептуалізації» — концептуалізації мислення, свідомості, процесу;

— вихідні положення, принципи, настанови («концептуальні положення», «концептуальні принципи», «концептуальні настанови»);

— вказівки на той чи інший рівень знання, який є соціокультурною, світоглядною, методологічною передумовою науки («концептуальний рівень», «концептуальна форма»);

— усе те, що вказує на процес формування системи наукових понять (концептів);

— все те, що вказує на ескізний характер теоретичної новизни, коли під концепцією розуміють своєрідну сполучну ланку між науковою гіпотезою та теорією, або, навпаки, виявляє індивідуальні способи теоретичного аналізу та стилю мислення;

— те, що характеризує практичні аспекти творчості, віддзеркалює ті чи інші елементи, підпорядковані єдиному задуму індивідуального або колективного пошуку розв'язання поставленого завдання (Бобришов С.В., 2006, с. 224–226).

Найчастіше поняття «концепція» асоціюється із поняттям «система». Деякі дослідники повністю ідентифікують поняття «концепція» і «теорія», для інших — це синоніми, а для деяких учених — це є поняття одного порядку, проте нетотожні. Концепція, як правило, — це «неповна»,

«нестрога» теорія, яка часто має особистісне начало, тобто зумовлена особистістю її засновника (Грицанов А.А., 2001, с. 505).

У сучасному педагогічному словнику концепція трактується як система взаємопов'язаних поглядів на ті або інші явища, процеси; спосіб розуміння, трактування яких-небудь явищ, подій, центральна ідея будь-яких теорій, головна думка (Рапацевич Є.С., 2001, с. 346). Сучасні науковці педагогічну концепцію визначають і як теоретико-методологічну, і як емпіричну систему поглядів, міркувань, ідей, що зумовлює цілісне розуміння та інтерпретацію педагогічних явищ та процесів, розкриває їх сутність, структурно змістові особливості, механізми й загальні правила їх цілеспрямованої реалізації, організації та перетворення, операціонізує передбачені в них зміни через розкриття технологічного шляху перетворення (Бобришов С.В., 2006, с. 232).

3. Функції концепції

Уточнення сутності категорії «концепція» потребує більш глибокого аналізу функцій та основних вимог до цього феномену. Крім гносеологічної, креативної, організаційно спрямовуючої функцій, концепція виконує роль систематизації, розуміння та детермінації інформації. Вона має містити динамічне начало, яке висвітлює джерела, механізми та напрями її розвитку, відповідати іншим методологічним вимогам, бути:

— концепцією за своїми змістовними пара метрами та ознаками, тобто відображати особливий, раніше не реалізований спосіб розуміння, трактування та висвітлення явищ, відповідно до яких концепція і розробляється; містити нову, оригінальну (порівняно з раніше розробленими) ідею, на підставі якої вибудовується система знань про об'єкт концепції; замикати в собі провідний задум і конструктивний принцип;

— цілісною, не мати протиріч, тобто всі сукупні елементи повинні відповідати єдиній теоретичній і методологічній платформі й перебувати у взаємозв'язку;

— обґрунтованою, тобто виходити з реального стану справ, містити оцінку педагогічної дійсності, відповідати рівню соціальної, практичної та наукової значущості, спиратися на досягнення базових стосовно концепції галузей науки, відповідати принципам діалектичної логіки, специфіці об'єкта та предмета дослідження;

— визначеною та викладеною в системі понять досліджуваного об'єкта (Бобришов С.В., 2006, с. 229–230, 234–235).

Отже, ми розглядаємо концепцію історико-педагогічного дослідження як:

1) систематизований конструктивний задум історико-педагогічного

дослідження або систему провідних ідей, які утворилися в результаті певного способу розуміння та трактування історико-педагогічного явища, феномену, процесу;

2) цілісну систему взаємопов'язаних концептів історико-педагогічного пошуку, які сприяють досягненню його мети.

4. Концепція історико-педагогічного дослідження.

Концепція дослідження проблеми експерименту в науково-педагогічних дослідженнях в Україні 1943–1991 рр. ґрунтується на розумінні педагогічного експерименту у двох площинах:

1) багатовимірною й множинною феномену педагогічної науки й практики, що став закономірним продуктом їх розвитку;

2) емпіричного, комплексного, новаторського методу, який об'єднував увесь спектр наявних методів наукового дослідження й еволюціонував у руслі передових традицій і прогресивних тенденцій розвитку вітчизняної педагогічної науки й практики.

Концепція дослідження охоплює три взаємопов'язані концепти, що сприяють реалізації його мети.

Методологічний концепт відбиває взаємозв'язок і взаємодію різних методологічних підходів дослідження експерименту в науково-педагогічних працях в Україні 1943–1991 рр. — системного, парадигмального, історичного, культурологічного, антропологічного, аксіологічного, герменевтичного, феноменологічного, що дозволяє відтворити цілісну й системну історичну реконструкцію генези педагогічного експерименту в досліджуваній період, виявити витoki становлення й розвитку експерименту у вітчизняній педагогічній думці другої половини XIX — першої третини XX ст. з урахуванням якісних зрушень у змісті про грам і методик експериментування.

Теоретичний концепт представляє обґрунтування експерименту як спеціального методу наукового пізнання, що розвивався на ґрунті фундаментальних досліджень соціальних, культурних, духовних детермінант еволюції суспільних та освітніх явищ, знань із різних галузей людинознавства — філософії, соціології, психології, педагогіки тощо. Становлення наукового педагогічного експерименту в галузі навчання й виховання учнів загальноосвітніх шкіл показано як складний шлях подолання суперечностей між новаторським характером концептуальних ідей і підходів до його конструювання та реальними можливостями їх практичного втілення в умовах системи освіти радянської доби, а також як органічне поступове включення педагогічних експериментів у навчально-виховну практику загальноосвітніх шкіл України 1943–1991 рр.

Генеза педагогічних експериментів відбувалася в контексті соціально-

економічних, культурно освітніх перетворень і розвитку сутнісно-змістового потенціалу вітчизняної педагогічної науки та практики радянських часів, що втілювалося в розмаїтті типів, моделей, змісті програм і методик педагогічних експериментів у галузі виховання, навчання та методик викладання шкільних дисциплін. Експеримент розвивався на принципах історизму, цілісності, комплексності, динамізму, об'єктивності, педагогічної ефективності тощо. Експеримент розглядається як самостійний, ефективний метод наукового дослідження, здатний вирішувати масштабні питання функціонування й реформування загальноосвітньої школи, знаходження шляхів розв'язання багатоаспектних проблем навчання та виховання школярів.

Технологічний концепт передбачає розроблення алгоритмів вивчення та аналізу експериментів з питань виховання, навчання й методик викладання шкільних дисциплін, відображених у науково-педагогічних дослідженнях українських учених радянської доби, способів інтеграції та репрезентації результатів цього аналізу. Проблематика педагогічних експериментів визначалася з урахуванням конкретних аспектів розвитку педагогічної науки та навчально-виховної практики досліджуваного періоду, різних поглядів на роль освіти в житті людини й суспільства загалом, що дало змогу розглянути педагогічний експеримент як мобільний і міждисциплінарний науковий метод. Здійснюючи дослідження генези експерименту в науково-педагогічних працях в Україні 1943–1991 рр., спираємося на положення про те, що на певних історичних етапах учені застосовували різні типи, моделі й мето дики педагогічних експериментів, які водночас реалізовували єдине завдання — перевірки істинності теоретичних положень та здобування нових педагогічних знань.

Зважаючи на зазначене вище, ми дійшли висновку про те, що концепція дослідження складає базис історико-педагогічного пошуку, основу його наукового апарату. Вона дозволяє всебічно вивчити і проаналізувати досліджувану історико-педагогічну проблему становлення та розвитку педагогічних експериментів у вітчизняній педагогічній науці й практиці (1943–1991 рр.), виходячи з вивчення сутності та взаємодії буття і свідомості, розглянути явища в розвитку та взаємозв'язку. Комплекс методологічних підходів (системний, парадигмальний, історичний, культурологічний, антропологічний, аксіологічний, територіальний, герменевтичний та феноменологічний), система методів наукового пошуку (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, типологізація, інтерпретація, моделювання; логіко-історичний, історико-генетичний, порівняльно-історичний, хронологічний, метод періодизації; монографічний метод, метод основного масиву, вибірковий метод; наукометричний аналіз, контент-аналіз), понятійно-категоріальний апарат дослідження орієнтували

нас на науково обґрунтований, між дисциплінарний підхід до вивчення педагогічних експериментів у світлі ретроспективного аналізу, оцінку сучасного стану досліджуваної проблеми і визначення перспектив її розвитку.

Література

1. Бобрышов С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория : монография. Ставрополь : СКСИ, 2006. 300 с.
2. Кордуэлл М. Психология. А–Я : словарь-справочник; [пер. с англ. К.С. Ткаченко]. М. : ФАИР-ПРЕСС, 1999. 448 с.
3. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-науч. фонд ; науч. ред. совет: В.С. Степин, А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин, уч. секр. А.П. Огурцов. М. : Мысль, 2001. Т. III. 692 с.
4. Новейший философский словарь / сост. Грицанов А.А. Мн. : Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. 1280 с.
5. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е.С. Мн. : Современное слово, 2001. — 928 с.
6. Социологический энциклопедический словарь / ред.-координатор Г.В. Осипов. М. : Издат. группа ИНФРА М-НОРМА, 1998. 488 с.
7. Философский словарь / общ. ред. В. Малинина. М. : Республика, 2003. 575 с.

ТЕМА 3. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

План

1. Методологічні засади першої групи
2. Методологічні засади другої групи
3. Методологічні засади третьої групи
4. Методологічні принципи історії педагогіки

Ключові слова: методологічні засади, принципи, історія педагогіки.

Науковці Л.Березівська, М.Богуславський, Л.Ваховський, Н.Гупан, В.Курило, З.Равкін, Ю.Руденко, О.Сухомлинська, О.Ясько та інші сформулювали загальні методологічні вимоги до історико-педагогічного дослідження, запропонували критерії оцінювання стану педагогічної науки в той чи інший період розвитку.

Розвиток педагогічної науки є складним і багатofакторним процесом, на який впливають різні чинники, тому здійснення його аналізу потребує залучення широкого спектра знань не лише з педагогіки, а й із суміжних галузей – філософії, соціології, наукознавства, історії, тобто застосування міждисциплінарної теоретико-методологічної бази.

1. Методологічні засади першої групи

До першої групи методологічних засад, що становлять підґрунтя

дослідження історії розвитку педагогічної науки, належать головні положення теорії пізнання, сучасної форми діалектичного методу й системного підходу як конкретизації принципів теорії пізнання й діалектики щодо дослідження складних соціальних об'єктів як систем.

Наукове дослідження спирається на теорію пізнання, оскільки на її основі розкриваються сутність дослідження, можливості, співвідношення знання та реальності; визначаються умови достовірності та істинності знання. Пізнання розглядається як єдність відображення, предметно-практичної діяльності й комунікації, як соціально опосередкована діяльність, що історично розвивається. У процесі пізнання люди опановують колективно вироблену, об'єктивовану систему знань, що передаються від покоління до покоління. Розрізняють різні рівні пізнання: чуттєве пізнання, мислення, емпіричне й теоретичне пізнання. Серед форм пізнання виділяють пізнання, спрямоване на отримання знання, яке не можна відокремити від індивідуального суб'єкта (сприйняття, уявлення), і пізнання, спрямоване на отримання об'єктивованого знання, яке існує окремо від індивіда (наприклад у вигляді наукових текстів). Об'єктивоване пізнання здійснюється колективним суб'єктом за законами, які не зводяться до законів індивідуального пізнання, і постає як частина духовного виробництва. Зрозуміти індивідуального суб'єкта можливо за умов аналізу його залучення до різних систем колективної пізнавальної діяльності [18, с. 280].

Педагогічну науку необхідно розглядати як концентроване вираження результатів пізнання освітніх процесів колективним суб'єктом протягом тривалого часу, тобто як об'єктивоване знання, і під час аналізу її розвитку доцільно спиратися на розроблені вітчизняними та зарубіжними філософами (А.Ішмуратовим, П.Йолоном, С.Кримським, Б.Парахонським, А.Піскоппелем та ін.) теоретичні концепції розуміння в науці, мови науки, логіки наукового знання, меж наукової раціональності [7; 8; 14 та ін.].

У ході дослідження історії розвитку педагогічної науки варто дотримуватися головних вимог діалектичного методу:

- розглядати предмет дослідження в його розвитку;
- вивчати досліджуване явище в його зв'язках і взаємодії з іншими явищами, насамперед з тими, що зумовили його появу, впливають на його сучасний стан і визначають тенденції його подальшого розвитку;
- простежувати поступовий розвиток явища, що досліджується, виявляти моменти переходу кількісних змін у якісні;
- розглядати процес розвитку явища як саморозвиток, що відбувається за рахунок притаманних йому внутрішніх суперечностей або протилежностей, які і є джерелом розвитку (Л.Ваховський, В.Лекторський, А.Сохор, В.Симонов, О.Шевченко та ін.).

Застосування діалектичного методу спрямовує науковця на

необхідність під час дослідження в частковому бачити загальне і з погляду загального вивчати часткове у всій його глибині й конкретності, в усіх взаємозв'язках, а також на аналіз взаємозв'язків, взаємопереходів і взаємозумовленості, генетичної спадкоємності між якісно різними періодами розвитку педагогічної науки, на вивчення безперервного динамічного розвитку педагогічної науки як причинно-зумовленої й послідовної в часі зміни її якісно специфічних, певною мірою завершених і сталих етапів.

Вивчення історії розвитку педагогічної науки в другій половині ХХ ст. необхідно здійснювати з позицій системного підходу [2; 26]. Поняття «система» є загальнометодологічним і визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють певну цілісність, властивості якої є інтегративними. Розгляд педагогічної науки як системи здійснюється з огляду на те, що їй притаманні всі ознаки системи, а саме:

а) цілісність (принципова неможливість зведення системи до суми якостей або простої взаємодії елементів, що її становлять, і виведення з них якостей цілого; залежність кожного елемента від його місця й функції в системі);

б) структурність (можливість опису системи на основі встановлення її структури, тобто мережі зв'язків і відносин; зумовленість стану системи не так станом її окремих елементів, як якостями її структури);

в) взаємозалежність системи й зовнішнього середовища (система формує і виявляє свої якості і свою цілісність під час взаємодії з середовищем);

г) ієрархічність (кожний компонент системи у свою чергу може розглядатися як система);

г) багатоваріантність опису системи (у зв'язку зі складністю системи її адекватне пізнання потребує побудови різних моделей, кожна з яких описує певний аспект системи) [20, с. 8; 27, с. 610].

Використання системного підходу потребує розгляду педагогічної науки як певної множини елементів, взаємозв'язок яких зумовлює її цілісні якості, розкриття цієї цілісності та механізмів, що її забезпечують, виявлення внутрішніх зв'язків і відносин у системі «педагогічна наука» та її взаємозв'язків із зовнішнім середовищем і зведення їх до єдиної теоретичної картини.

2. Методологічні засади другої групи

Другу групу методологічних засад дослідження історії розвитку педагогічної науки становлять філософські концепції розуміння в науці, мови науки, логіки наукового знання, меж наукової раціональності (А.Ішмуратов, П.Йолон, С.Кримський, Б.Парахонський, А.Піскопель та

ін.); головні положення наукознавства (Г.Волков, Г.Добров, С.Кара-Мурза, В.Кізіма, С.Кримський, Г.Лахтін, Є.Мамчур, Е.Мирський, С.Мікулінський, О.Огурцов, В.Онопрієнко, Б.Парахонський, Т.Пікашова, М.Попович, В.Рижко, Н.Танатар, Н.Теппер, В.Філатов, С.Хайтун, Дж.Холтон, Б.Юдін та ін.); положення, у яких розкрито методологію формування історико-наукового знання (В.Вернадський, В.Візгін, Б.Кедров, Н.Кузнецов, Н.Кузнецова, О.Макашова, М.Розов, В.Чуйко, Б.Юдін, М.Ярошевський та ін.).

Предметом історії науки є наука як система знань, її образно називають «археологією пізнання» [15], а наукознавство розглядає науку як специфічну форму діяльності. Історики науки звертаються під час своїх досліджень до аналізу діяльнісних аспектів науки, а наукознавці – до аналізу її предметних аспектів (знань). Але історія науки враховує діяльнісні аспекти лише тому, що це необхідно для вивчення розвитку наукового знання. Наукознавці досліджують ті чи інші аспекти розвитку науки як системи знань лише в тому плані, у якому це необхідно для вивчення наукової діяльності. Дослідження історії розвитку педагогічної науки є історико-науковим, тому головні зусилля необхідно зосереджувати на аналізі історичного процесу розвитку системи педагогічних знань протягом досліджуваного періоду. До діяльнісних аспектів треба звертатися лише тоді, коли це є необхідним для усвідомлення сутності цього процесу.

Принциповим для визначення теоретичних засад дослідження історії розвитку педагогічної науки є погляд на сутність науки, вироблений у наукознавчих працях.

У сучасному наукознавстві науку розуміють як систему дослідницької діяльності, спрямованої на виробництво нових знань про природу, суспільство й мислення, форми організації цієї діяльності, наукові комунікації і системи відносин, норми та цінності, якими керуються науковці [10; 11; 19; 25]. Вона охоплює вчених з їхніми знаннями, здібностями, кваліфікацією й досвідом, з поділом і кооперацією праці, а також наукові установи, експериментальне й лабораторне обладнання, методи й методику науково-дослідної роботи, поняттєво-категоріальний апарат, систему наукової інформації, всю сукупність знань, які є передумовою, засобами або результатами наукового дослідження [19, с. 20–21].

Наука існує в суспільстві, тому її природа соціальна, тобто вона завжди перебуває в певних соціальних і культурних умовах, тісно взаємодіє з іншими сферами діяльності – виробничою, економічною, політичною, ідеологічною тощо. Ці зв'язки мають зовнішній для науки характер. Учені під час професійної діяльності вступають і у «внутрішньонаукові» соціальні відносини (у межах наукового співтовариства), які відображають специфіку

науково-пізнавальної діяльності [18; 19; 25; 32].

Найважливішим компонентом науки є наукові знання – у постійному створенні нових знань полягає сутність, призначення й соціальна функція науки. Як сукупний результат специфічної культурної діяльності людей наукові знання теж мають соціальний характер [10; 19; 25].

Наука немислима без постійної наступності, нове знання можна створити лише спираючись на раніше здобуті знання. Наука розвивається за власною логікою, суспільство ж надає їй ресурси, створює систему освіти, яка є джерелом наукових кадрів, створює певні (сприятливі чи несприятливі) умови для розвитку наукового знання, визначає спрямованість його використання [19, с. 21].

Науковцям виділяють два типи наукових проблем: проблеми суспільства, перекладені мовою науки, і проблеми, породжені самою наукою, її внутрішніми потребами. Наявність проблем другого типу свідчить про внутрішню автономію науки, її інерцію – здатність продовжувати свій розвиток без зовнішніх імпульсів [19]. Під час дослідження історії розвитку педагогічної науки необхідно виокремлювати ці два типи наукових проблем.

Важливою ознакою науки є послідовність її розвитку, для аналізу якої в наукознавчих працях використовують поняття «внутрішня логіка науки». Внутрішня логіка розвитку науки розуміється як вільна від історичної випадковості послідовність появи нових наукових ідей, які можна виявити шляхом «раціональної реконструкції» історії науки. Внутрішня логіка науки зумовлена активністю суб'єкта, який пізнає, і постійним використанням уже наявного знання для одержання нового, що забезпечує наступність змісту наукового знання. Цьому сприяють дисциплінарна структура науки, міждисциплінарні взаємодії – чинники, пов'язані з її відносною самостійністю серед інших суспільних форм [9; 19].

Діяльність з формування наукового знання передбачає наявність норм та правил, дотримання яких зумовлює особливості науки як певного виду духовного виробництва, суспільної свідомості. Якщо наука втрачає цю функцію, не здійснює цю діяльність, вона перестає бути наукою [32, с. 6]. Це положення спонукає під час аналізу історії розвитку педагогічної науки звертати увагу на те, у який спосіб, з опорою на які норми та правила, якими методами здобувалися наукові знання в той чи інший період.

У сучасній історії науки панують дві основні концепції – *екстерналістська* та *інтерналістська*. Екстерналістська концепція відстоює визначальну роль соціальної детермінації науки й основну увагу зосереджує на аналізі зовнішніх умов її розвитку, вважаючи економічні, соціальні та інші подібні їм чинники каталізаторами внутрішніх тенденцій еволюції науки. Відповідно науку треба обов'язково розглядати в загальному соціокультурному контексті. Інтерналістська концепція пояснює розвиток

наукового знання внутрішніми закономірностями й проголошує незалежність наукового пізнання від соціокультурних чинників.

У ході дослідження історії розвитку педагогічної науки найбільш доцільно об'єднати зазначені концепції. За переконанням В.Онопрієнка, історію української науки дуже важко простежити в її інтерналістському когнітивному вимірі як іманентний процес, який не торкається суспільного контексту. Її внутрішні чинники не мали змоги вільно визначати рух наукової думки, тому що на нього постійно впливали політичні, ідеологічні й економічні фактори, які самі не залишалися незмінними, порушували науково-організаційні структури й форми, що на той час склалися, змінювали тематику досліджень, загальну стратегію й тенденцію наукової діяльності. Але, як справедливо зауважує вчений, до історії науки в Україні не варто застосовувати й методологічні настанови екстерналізму. Хоча розвиток наукових процесів протягом десятиліть справді визначався переважним впливом зовнішніх обставин, «це не означало повної втрати самоідентичності наукового поступу в Україні, тут залишалося коло науковців, які намагалися відокремитися від політизації науки... триматися на рівні загальносвітової науки...» [19, с. 21–24]. В.Налімов та З.Мульченко також вважають, що розвиток науки визначається насамперед її інформаційними потоками. Зовнішні умови – асигнування на розвиток науки, організаційні форми, які склалися в тій чи іншій країні, ідеологічний тиск тощо – все це лише елементи того середовища, в якому розвивається наука. Середовище може бути сприятливим або несприятливим для розвитку науки, але воно не в змозі примусити науку розвиватися в неприйнятному для неї напрямі [28, с. 9].

Отже, у дослідженні, зосереджуючись переважно на аналізі внутрішніх чинників розвитку педагогічної науки, не можна забувати про кореляцію наукогенезу та культурогенезу, який його охоплює, тобто потрібно враховувати й зовнішні чинники її розвитку.

Під час дослідження історії розвитку педагогічної науки варто спиратися також на концепцію розвитку науки та наукового знання Т.Куна. Вчений запропонував концептуальним модулем науки вважати сукупність теорій, які становлять певну метатеоретичну єдність – парадигму. Парадигма базується на особливих онтогенетичних та гносеологічних ідеалізаціях й установках, які поширені в науковому співтоваристві. Період панування тієї чи іншої парадигми Т.Кун називав періодом «нормальної науки». На думку вченого, цей період характеризується накопиченням знань, здобутих шляхом вирішення наукових завдань за стандартними зразками й методиками. Зміни фундаментальних засад парадигм призводять до наукових революцій докорінної ломки, трансформації, переінтерпретації головних наукових результатів і досягнень, принципових змін й оновлення

стратегій наукових досліджень [16, с. 5].

Періоди «нормальної науки» (її екстенсивний розвиток) і періоди наукових революцій (інтенсивний розвиток науки) по черзі змінюють один одного. Періоди наукових революцій є порівняно нетривалими. Левова частка праці, яку виконує наука, на думку Т.Куна, припадає на періоди «нормальної науки», відносно спокійного її розвитку, без чітко визначених пошуків альтернативних теорій, коли здійснюється дослідження фактів, приведення фактів і теорії у відповідність до визнаної науковим співтовариством парадигми. До того часу, поки парадигма спроможна розв'язувати проблеми «нормальної науки», не виникає необхідності її змінювати. Лише накопичення «аномальних» для неї фактів створює таку необхідність. Появі нової парадигми передуює період систематизації «аномальних» фактів, висування принципово нової пояснювальної ідеї тощо, оскільки парадигма – це не просто сума ідей, а цілісна концепція, здатна повному організувати підґрунтя науки [4; 16].

Концепція розвитку науки та наукового знання Т.Куна стала основою так званого «парадигмального підходу» до вивчення історії розвитку науки. Останніми роками шляхи застосування цього методологічного підходу в історико-педагогічних дослідженнях обґрунтовували у своїх працях М.Богуславський, Л.Ваховський, Б.Гершунський, Г.Корнетов, О.Пометун, О.Сухомлинська та ін. [3; 4; 21–24]. Науковці підкреслювали, що парадигмальний підхід передбачає розгляд внутрішньої логіки розвитку педагогіки з погляду виникнення, трансформації, взаємодії різних парадигм. Науково-педагогічні парадигми – це сукупність теоретичних положень, які формуються в результаті конкурентної боротьби між різними, полярними підходами до розв'язання педагогічних проблем (бінарними опозиціями) і які дають можливість виробити й запровадити на практиці цілісні моделі освіти [4].

Застосування парадигмального підходу дає змогу за основу періодизації розвитку педагогіки, розроблення якої є одним із традиційних завдань історико-педагогічного дослідження, брати не соціокультурні детермінанти, а саме науково-педагогічні чинники. А аналіз характерних для того чи іншого часу бінарних опозицій, процесів взаємодії різних парадигм та механізмів зміни домінуючої парадигми в конкретних історичних умовах дасть можливість найбільш повно дослідити генезис головних педагогічних теорій.

3. Методологічні засади третьої групи

Третю групу методологічних засад дослідження історії розвитку педагогічної науки становлять положення, що обґрунтовують підходи до аналізу саме педагогічної науки. Передусім це сформульовані

М.Богуславським, Н.Гупаном, Ф.Корольовим, З.Равкіним, О.Сухомлинською, О.Яськом та іншими такі вимоги до історико-педагогічного дослідження: дотримання хронологічності викладу; з'ясування причинних зв'язків, що стосуються явища, яке вивчається; єдність теорії та історії, теорії та практики, логічного та історичного у висвітленні сутності проблеми, єдність конкретного фактичного матеріалу й теоретичних узагальнень, неприпустимість описовості, емпіризму й голого схематизму [3; 6; 12; 21–24].

Оскільки історико-педагогічне дослідження – це «сплав історичного та педагогічного дослідження» (Л.Ваховський, О.Сухомлинська), то під час побудови проекту пізнавальної діяльності необхідно спиратися також на методологію педагогіки, тобто рухатися від теорії до історії, розглядати історико-педагогічну дійсність крізь призму сучасної педагогічної науки. Підхід до аналізу педагогічної науки як сукупності головних педагогічних теорій, сучасне розуміння законів та закономірностей розвитку педагогіки, сутності педагогічних категорій, понять, явищ, процесів, які безпосередньо стосуються предмета дослідження, становлять конкретно-науковий рівень його методологічних засад.

Як зазначав Б.Коротяєв, накопичена в педагогічній науці система знань є потужною, об'ємною й розгалуженою, її неможливо ні згорнути, ні представити в компактному вигляді. Її неможливо навіть в уяві охопити й представити у вигляді єдиної системи. Для аналізу розвитку педагогічної науки вчений запропонував виділяти в педагогіці певну множину цілісних відносно самостійних утворень

– педагогічні теорії. Педагогічну теорію він розумів як систему знань, що описує й пояснює певне коло педагогічних явищ і пропонує, як правильно керувати ними [13, с. 6–8]. Науковець виокремлював чотири головні (фундаментальні) педагогічні теорії

– загальну теорію педагогіки, теорію виховання, теорію навчання (дидактику) та теорію управління й керівництва школою. Дослідження історії розвитку педагогічної науки передбачає вивчення процесів розвитку цих головних педагогічних теорій.

Педагогіка розвивається шляхом поступового накопичення окремих фактів (редукційний підхід) і подальшої систематизації, узагальнення, побудови цілісних педагогічних систем (холістський підхід) [30]. Під час дослідження історії розвитку педагогічної науки варто з'ясовувати, який підхід (редукційний чи холістський) переважав на тому чи іншому етапі цього розвитку, під час розроблення тієї чи іншої наукової проблеми, у діяльності того чи іншого вченого.

Урахування закону зумовленості розвитку педагогічної науки внутрішніми (рівень накопичених педагогічних знань; логіка розвитку

педагогіки; наявність підготовлених науковців; методологічні засади педагогіки; галузева структура педагогіки; парадигмальна організація науки; стосунки в науковому співтоваристві) та зовнішніми (об'єктивні потреби виховання; ідеологічні настанови, рівень розвитку суміжних наук; умови діяльності науковців; суспільний престиж педагогічної науки; законодавча база системи освіти; державні та міжнародні освітні програми; державне та інші види фінансування науки, гранти на проведення педагогічних досліджень тощо) [30; 31] чинниками вимагає з'ясування того, які з них переважали на певному етапі розвитку педагогічної науки, сприяли проведенню досліджень, написанню наукових праць.

Урахування закону взаємовизначення педагогічної науки та педагогічної практики потребує з'ясування характеру практичних потреб, які були поштовхом для проведення наукових досліджень у певний період, та оцінювання впливу їхніх результатів на практику. Методологічну функцію в дослідженні історії розвитку педагогіки виконує і закон випереджального характеру розвитку педагогічної науки [30]. Педагогіка як галузь наукового знання має сенс, якщо випереджає наявний стан педагогічної практики, що саме і створює умови для розвитку цієї практики. Рівень випередження залежить від етапу соціального та наукового розвитку і є змінною величиною. Для осмислення процесу розвитку педагогіки в певний період важливим є питання, випереджала вона педагогічну практику чи обмежувалася узагальненням передового педагогічного досвіду.

Під час дослідження історії розвитку педагогічної науки доцільно спиратися на положення про закономірний характер залежності розвитку педагогіки від накопичення емпіричних фактів, розроблення поняттєво-категоріального апарату, виявлення особливостей виховання (в широкому сенсі) [там само]. Накопичення, систематизація й інтерпретація емпіричних фактів, розроблення поняттєво-категоріального апарату та виявлення законів і закономірностей виховання є найважливішими завданнями й показниками рівня розвитку педагогіки. Тому у ході дослідження особливостей розвитку педагогічної науки варто з'ясувати, якими були ці характеристики в певний період.

Методологічне значення для дослідження історії розвитку педагогіки мають положення про залежність її розвитку від рефлексії та головні вимоги до оцінювання стану педагогічної науки, сформульовані С.Гончаренком, В.Курилом, О.Сухомлинською, Є.Хриковим та ін. [5; 17; 21–24; 30; 31]. Дотримання цих вимог зробить оцінювання історичного розвитку педагогіки комплексним, обґрунтованим, спрямованим у майбутнє.

Комплексний характер рефлексії передбачає аналіз усіх складових науки: її методологічних принципів, стану наукового знання, діяльності вчених, взаємозв'язку педагогічної науки з практикою, технологій

отримання наукових результатів тощо.

Обґрунтованості оцінок розвитку педагогіки сприятиме використання показників розвитку та кризових явищ у педагогічній науці, визначених автором спільно з Є.Хриковим на основі аналізу наукознавчої та педагогічної літератури [31]. Показниками прогресу української педагогіки є: поява нових ідей та теорій, розширення дослідницької проблематики, диференціація науки, світове визнання її досягнень, розвиток поняттєво-категоріального апарату, інституціоналізація науки, відповідність розвитку науки її внутрішній логіці, розроблення багатоваріантних шляхів розв'язання педагогічних проблем, здійснення комплексних колективних досліджень, розвиток технологій педагогічних досліджень, зв'язок досліджень з потребами практики, підвищення якості освіти, вдосконалення засобів і технологій науково-педагогічної комунікації, зростання кількості наукових працівників тощо. Ознаками кризових явищ у педагогіці є: відсутність фундаментальних праць, нових ідей, дублювання одних і тих самих положень, бюрократизація науки, злиття її інститутів з державними, низька якість дисертаційних досліджень та публікацій, слабкий зв'язок досліджень з потребами практики, національна та регіональна обмеженість науки, її ідеологічна або кон'юнктурна заангажованість, поширення незначних тем досліджень, відсутність наступності у розвитку, слабкий зв'язок з працями попередників, орієнтація дослідників на паперову продукцію, а не на впровадження наукових напрацювань і підвищення ефективності освіти, обмеженість фінансових і матеріальних ресурсів, слабкі зв'язки зі спорідненими науками, ритуальність захисту дисертацій та недосконалість їх експертизи тощо.

Реконструкція історії педагогічної науки необхідна передусім для розуміння її нинішнього стану й прогнозування її майбутнього розвитку. Тому аналіз історичного процесу розвитку педагогіки варто орієнтувати в майбутнє, тобто необхідно намагатися знайти зв'язок минулого з сучасністю і з урахуванням виявлених тенденцій визначити шляхи вдосконалення подальшого розвитку педагогічної науки.

Виклад результатів історико-педагогічного дослідження завжди має форму наративу. До того ж, як зазначає О.Сухомлинська, такий наратив – це швидше аналіз, аніж виклад, переказ. Він має базуватися на застосуванні методології історії, історичних методів дослідження, вивченні широкого кола історичних джерел, на основі яких формуються історико-педагогічні причинні, еволюційні, функціонально-генетичні або функціональні твердження [21]. Спираючись на праці Ф.Анкерсмита, Л.Ваховський зробив висновок про те, що стосовно історичного наративу не можна застосовувати терміни «істинний» та «ложний». Більш коректно говорити про його об'єктивність та суб'єктивність та про те, що якісним є об'єктивний наратив,

а суб'єктивний наратив – неякісний, тенденційний. Поєднання в історико-педагогічному дослідженні різних методологічних підходів, використання науково обґрунтованого комплексу методів аналізу джерельної бази збагачує та урізноманітнює наративний виклад його результатів, робить цей виклад більш аргументованим та об'єктивним [4]. Ці вимоги до наративу як форми викладу результатів історико-педагогічного дослідження мають методологічне значення для праць з історії розвитку педагогічної науки.

4. Методологічні принципи історії педагогіки

Визначення теоретико-методологічних засад дослідження історії розвитку педагогічної науки дало змогу сформулювати головні принципи, якими варто користуватися в ході цього дослідження.

Передусім це *принцип об'єктивності*, який потребує наукового обґрунтування вихідних положень, дотримання чіткої логіки та застосування сучасних технологій дослідження, уникнення суб'єктивізму, упередженості в доборі джерел й оцінюванні історичних фактів.

Тісно пов'язаним з принципом об'єктивності є *принцип можливості відтворення результатів дослідження*. Лише на основі відтворюваних вимірювань можлива побудова об'єктивних висновків. Тому всі реалізовані в ході дослідження вимірювання потрібно робити простими, ясними і «прозорими» з тим, щоб у разі необхідності будь-який дослідник зміг відтворити отримані результати.

Доцільно дотримуватися *принципу поєднання цілісного та аспектного підходів* до аналізу процесів розвитку педагогічної науки. Наука – це цілісне, системне утворення, зрозуміти яке можливо лише за умови усвідомлення як особливостей його складових, так і характеру взаємодії між ними та між самою системою й зовнішнім середовищем. Але побудувати в межах окремого дослідження всеохоплюючу модель процесу розвитку педагогіки неможливо, тому для зручності аналізу варто виокремлювати в педагогічній науці як цілісній системі знань її складові – головні педагогічні теорії, а під час аналізу цих теорій зосереджуватися на тих чи інших аспектах – наприклад на розвитку уявлень педагогів-науковців про зміст, форми і методи навчання та виховання, про предмет школознавства тощо. При цьому, з одного боку, потрібно з'ясувати – як наявні на той час загальнопедагогічні положення впливали на генезис цих уявлень, з іншого – як ці уявлення впливали на загальний розвиток педагогіки. Вивчення тих чи інших аспектів розвитку головних педагогічних теорій дає конкретний фактичний матеріал, сукупність якого становить основу для теоретичних узагальнень щодо ходу історичного розвитку педагогічної науки як цілісної системи знань.

Під час дослідження історії розвитку педагогічної науки варто

керуватися *принципом руху від опису до пояснення, від пояснення – до прогнозування*. Використання цього принципу разом з іншими названими вище принципами дає змогу поєднати опис процесу розвитку педагогіки як історичної реальності у вигляді сукупності фактів з обґрунтуванням теоретичних уявлень про цей розвиток, логічною реконструкцією історико-наукових процесів, виявленням тенденцій розвитку педагогіки в означений період і чинників її подальшого прогресу.

У ході історико-педагогічного дослідження не можна не спиратися на *етичний принцип*, який важливий для будь-якої науки, для будь-якого дослідника. Ми пов'язуємо реалізацію цього принципу з відповідальністю за адекватність і глибину аналізу, коректністю критики, неприпустимістю безпідставного схиляння перед авторитетами тощо. Інакше кажучи, орієнтиром для дослідника історії педагогіки має бути відомий вислів: *«Дивлячись у минуле – зніміть капелюхи. Дивлячись у майбутнє – засукайте рукави»*.

Перспективним напрямом подальших досліджень є обґрунтування алгоритму формування джерельної бази для системного та багатовимірного аналізу історії розвитку педагогічної науки в певний період та такої методики її дослідження, яка б давала змогу подолати межі суто фактографічного опису й фетишизації окремих показників, позбутися суб'єктивності, перейти від розгляду історії педагогічної науки як історичної реальності у вигляді сукупності подій до теоретичних уявлень про предмет дослідження, що дають можливість здійснювати логічну реконструкцію процесів історичного розвитку системи педагогічних знань.

Література

1. Адаменко О.В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950–2000 рр.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2006. 613 с.
2. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода. М., 1973. 270 с.
3. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання. Шлях освіти. 1999. №1. С. 37–40.
4. Ваховський Л.Ц. Методологія дослідження історикопедагогічного процесу: постановка проблеми. Шлях освіти. 2005. №2. С. 7–11.
5. Гончаренко С.У. Методологічні характеристики педагогічних досліджень. Педагогіка і психологія. 1993. №1. С. 11–23.
6. Гупан Н.М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. К., 2001. 496 с.
7. Ішмуратов А.Т. Аналітика науковості: навч. програма спецкурсу для студ. гуманітарних спеціальностей вищих навч. закладів. К.: Четверта хвиля, 1997. 20 с.
8. Йолон П. Тенденції розвитку сучасної методології науки. Філософ. та соціологічна думка. 1995. №7–8. С. 239–243.
9. Келле В.Ж. Наука как компонент социальной системы. М.: Наука, 1988. 199 с.
10. Кізіма В.В. Передне слово // Онопрієнко В.І. Історія української науки ХІХ–ХХ ст.: навч. посібник / В.І. Онопрієнко. К.: Либідь, 1998. С. 4–14.
11. Кізіма В.В. Причина та метапричина раціональності: необхідність синтезу. Філософ.

думка. 2005. №3. С. 18–41.

12. Королёв Ф.Ф. Логическое и историческое в педагогических исследованиях. Сов. педагогика. 1970. №3. С. 91–92.

13. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. М.: Просвещение, 1986. 208 с.

14. Кримський С.Б. Трансформація методологічної свідомості науки. Наука та наукознавство. 1996. №3–4. С. 32–38.

15. Кузнецов Н.Н. Научный текст как источник в историконаучном исследовании. Методологические проблемы историко-научных исследований. М.: Наука, 1982. С. 310–319.

16. Кун Т. Структура научных революций. Т.Кун. М.: ООО «Изд-во АСТ», 2003. 605 с.

17. Курило В.С. Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону в XX столітті: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2000. 507 с.

18. Лекторский В.А. Субъект, объект познания. М.: Наука, 1980. 359 с.

19. Онопрієнко В.І. Історія української науки XIX–XX ст.: навч. посібник. К.: Либідь, 1998. 304 с.

20. Старостин Б.А. Параметры развития науки. М.: Наука, 1980. 280 с.

21. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці». Педагогічні науки: зб. наук. пр. Вип. XXXX. Херсон. 2005. С. 8–14.

22. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. К.: АПН, 2003. 68 с.

23. Сухомлинська О.В. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми. Шлях освіти. 2003. №1. С. 39–43.

24. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. Шлях освіти. 1999. №1. С. 31–45.

25. Теппер Н.Ю. Наукове співтовариство: соціальна роль і механізми функціонування: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.09 / Неждана Юрійвна Теппер. К., 1996. 150 с.

26. Уёмов А.Н. Системный подход и общая теория систем. М., 1978. 272 с.

27. Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1983. 840 с.

28. Хайтун С.Д. Наукометрия: Состояние и перспективы. М.: Наука, 1983. 344 с.

29. Хайтун С.Д. Проблемы количественного анализа науки. М.: Наука, 1989. 280 с.

30. Хриков Є.М. Методологічна функція законів та закономірностей розвитку педагогічної науки в історико-педагогічних дослідженнях. Педагогічні науки: зб. наук. пр. Вип. XXXX. Херсон. 2005. С. 37–42.

31. Хриков Є.М. Педагогічна наука в Україні: стан та напрями розвитку. Шлях освіти. 2003. №4. С. 2–7.

32. Швырев В.С. Научное познание как деятельность. М.: Политиздат, 1989. 232 с.

ТЕМА 4. ОСНОВНІ МЕТОДИ, ПРИНЦИПИ ТА ЕТАПИ ТЕХНОЛОГІЇ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

План

1. Актуальність створення технології історико-педагогічного дослідження

2. Наукові підходи до застосування технології історико-педагогічного дослідження

3. Основні методи технології історико-педагогічного дослідження

4. Принципи технології історико-педагогічного дослідження

5. Етапи технології історико-педагогічного дослідження

Ключові слова: методи, принципи, етапи, технологія історико-педагогічного дослідження.

1. Актуальність створення технології історико-педагогічного дослідження

Актуальність створення технології історико-педагогічного дослідження зумовлюється зростаючим інтересом до якісних змін в українській історико-педагогічній науці, прагненням вивчити й ретельно проаналізувати весь попередній процес розвитку цієї наукової дисципліни з позицій максимальної об'єктивності та доцільності.

Застосування технології історико-педагогічного дослідження полягає у набутті здобувачами досвіду дослідницької роботи в галузі історико-педагогічної науки; формуванні у студентів умінь аналізувати й порівнювати певні педагогічні явища у їх історичній ретроспективі; визначати ступінь дослідженості проблеми у вітчизняній та зарубіжній літературі; вивчати й аналізувати основні тенденції розвитку педагогічної думки, історії школи та освіти, педагогічних персоналій, як провідних напрямів історії педагогіки; розвивати високий рівень їх дослідницьких умінь і навичок.

Багато науковців сьогодні звертаються до вивчення питань, пов'язаних із зародженням, становленням і розвитком вітчизняної педагогічної думки, спадщиною видатних учених, педагогів, а саме: М.Богуславський, Н.М. Гупан, Н.М. Демяненко, Н.П. Дічек, Т.І. Левченко, О.О. Любар, В. Майборода, Л.А. Медвідь, О.С. Мельничук, В.А. Мосіяшенко, О.С. Падалка, Н.С. Побірченко, С.О. Сисоєва, Б.М. Ступарик, О.В. Сухомлинська, Т.П. Усатенко та ін. Вони дають змогу докладно проаналізувати історико-педагогічні проблеми певного періоду і використати досягнення педагогів-науковців у сучасному освітньому процесі.

2. Наукові підходи до застосування технології історико-педагогічного дослідження

Ефективність технології історико-педагогічного дослідження залежить від застосування наукових підходів, а саме:

а) історико-педагогічного підходу, при якому аналізується система в історичній послідовності;

б) системного підходу, який об'єднує складові (народне дитинознавство, деонтологію, дидактику, родинну педагогіку), а також розвинені педагогом ідеї народної мудрості, моралі, національних та загальнолюдських цінностей;

в) феноменологічний підхід, який розкриває значення суб'єктивного

досвіду як основного вимірника сутності людської особистості. Відмова від ідеалізації, догматизму, упередженості, тобто в можливості незаангажованого власною свідомістю дослідника вільного опису процесу пізнання дійсності, у відмові від міфів, стереотипів, фантомів;

г) методологічний підхід включає дослідницькі установки і засоби вивчення об'єктів в структурі історико-педагогічної дійсності. Підходи як методологічна система реалізують ряд функцій по відношенню до дослідника і дослідження;

д) герменевтичний підхід полягає у «мистецтві розуміння», коментування, пояснення текстів у контексті розвитку культури й освіти певної історичної епохи. За такого підходу явища і факти історико-педагогічних подій пізнаються через історико-культурні засади, розглядаються в контексті розвитку національної культури;

е) цілісного, де аналізується й епоха, і педагогічна система, і зміст нових ідей;

є) особистісно-орієнтованого, засобом якого обґрунтована орієнтація на особистість;

ж) історіографічний підхід є вивченням історії історико-педагогічної науки, тривалого процесу нагромадження історико-педагогічних знань.

Документальною та джерельною базою для педагогічної історіографії виступають історико-педагогічні дослідження, що розглядають питання історії освіти та виховання. Тобто, історико-педагогічна наука, як і інші галузі історичного знання, не може розвиватись без всебічного засвоєння того, що вже було зроблено, тобто без вивчення своєї власної історії.

3. Основні методи технології історико-педагогічного дослідження

Для досягнення поставленої мети дослідник повинен використовувати комплекс методів дослідження:

- *загальнонаукових* (аналіз, синтез, зіставлення, узагальнення, систематизація) – з метою вивчення історико-педагогічних явищ, фактів, творчого доробку вчених з позицій того часу й сучасної теорії та практики;

- *історико-педагогічних* (ретроспективний, логіко-системний, хронологічно-структурний, зіставно-порівняльний аналіз праць ученого-педагога, наукової літератури й архівних матеріалів), що дозволить розглядати історико-педагогічні явища, факти, провідні педагогічні ідеї вчених в часовій динаміці;

- *соціологічних* (відбір, класифікація та періодизація історичних фактів, опитування – письмове й усне), дасть можливість здійснити актуалізацію основних історико-педагогічних положень, виявити її кількісні й якісні характеристики;

- *пошуково-бібліографічний* – для аналізу, систематизації і класифікації архівних фондів, бібліотечних каталогів і друкованих джерел з теми дослідження;

- *періодизації* – при дослідженні якісних змін на певних історичних етапах;

- *контент-аналіз* – для вивчення нормативно-правової бази й документальної інформації;

- *узагальнення опрацьованих матеріалів* – під час формулювання висновків, рекомендацій та визначення шляхів використання доробку вченого в сучасних умовах.

4. Принципи технології історико-педагогічного дослідження

Сучасна наука спирається на різноманітні підходи до аналізу педагогічних ідей та педагогічної думки. Ознаками підходів є такі дієві принципи:

а) принцип історизму ставить за мету уміння точно виявляти час і місце виникнення того чи іншого педагогічного явища, концепції чи системи, де педагогічні факти (ідеї, явища) співвідносяться та відповідають соціально-історичному періоду;

б) відтворення явищ (ідей) у тісному зв'язку з національною культурою, без чого немислимий науковий аналіз проблеми;

в) достовірність, тобто чіткість та правдивість уявлень, ідей, фактів;

г) змістовність або обґрунтування закономірностей, чіткий та повний опис невидимих (синергетичних) зв'язків;

д) науковість - логічне поєднання складових елементів явища, їхній аналіз та обґрунтування, відповідність архівним матеріалам;

е) цілісність, де явище розглядається як цілісна система, об'єднана складовими частинами;

є) народність, тобто єдність загальнолюдського й національного, де національна спрямованість розкривається в повазі до рідної мови, культури, обрядово-звичаєвих традицій народу, патріотизмі;

ж) багатогранність - аспектність єдиної системи, що характеризується різноманітністю і доповнює цю систему.

5. Етапи технології історико-педагогічного дослідження

У реалізації даної технології слід виділити основні етапи:

1. Обрати тему дослідження, визначити його хронологічні межі. Обґрунтування проблеми дослідження. Для цього необхідно вивчити теорію, історію питання, реальний стан його на даний час. Проблема дослідження відображає невідповідність між уявленнями про питання та його суть,

характеризує суперечність між типовим станом явища, яке досліджують, і вимогами до нього. Вирішення проблеми і є метою дослідження. На основі теоретичного аналізу і реального стану проблеми на практиці дослідник визначає конкретні завдання.

2. З'ясувати об'єкт, наукову проблему та предмет. Проблема має бути актуальною у виборі об'єкта і предмета дослідження виходять з потреби його вивчення. Визначення проблеми вимагає особливого бачення, заснованого на досвіді наукової діяльності та знаннях. Об'єктами педагогічного дослідження є елементи педагогічної системи. На відміну від предмета, об'єкти дослідження існують незалежно від дослідника. Предметом дослідження є частина об'єкта, яка безпосередньо підлягає дослідженню. Проблема дослідження завжди пов'язана з удосконаленням предмета дослідження, поліпшенням його стану в педагогічній практиці, поглибленням теоретичних уявлень про нього.

3. Визначити мету й завдання. Вирішення проблеми і є метою дослідження. На основі теоретичного аналізу і реального стану проблеми на практиці дослідник визначає конкретні завдання.

4. Виявити, відібрати і вивчити літературу з теми та інші джерела інформації, наприклад електронні, в яких висвітлюються питання.

5. Складання попереднього плану дослідження.

6. Визначення методики дослідження. Методи повинні відповідати етапові дослідження. Наприклад, для початкового етапу придатні методи теоретичного пошуку: підбір та опрацювання наукових джерел, вивчення педагогічної практики тощо.

7. Теоретичний аналіз результатів, формулювання висновків і педагогічних рекомендацій, упровадження їх у практику. Цей етап завершує дослідження. З'ясувавши, що гіпотеза не підтвердилася, дослідник змушений висунути нову і відповідно до неї здійснити нове дослідження. Про успішність дослідження свідчить використання його результатів у теорії і практиці дошкільного виховання.

8. Оформлення списку використаної літератури, додатків та показчиків.

9. Здійснення літературного редагування й технічне оформлення роботи.

Важливим елементом у структурі становлення педагогічної культури педагога вищої школи є комплекс психолого-педагогічних умінь: конструктивних, комунікативних, дидактичних, перцептивних, сугестивних, пізнавальних, прикладних, організаторських. Більшість названих умінь, ґрунтуючись на комплексі соціально-педагогічних якостей, формуються в процесі підготовки до професійної діяльності у навчальних закладах, а також у ході безпосередньої педагогічної праці. Цей процес досить

тривалий, вимагає від особистості наполегливої цілеспрямованої роботи над собою.

Отже, при впровадженні технології організації історико-педагогічного дослідження можна застосовувати такі форми роботи, як виступи студентів із науковими повідомленнями на лекціях, семінарських заняттях, присвячених вивченню концепцій, підходів у навчанні та вихованні підростаючих поколінь; історію виховання та педагогіки рідного народу; педагогічну діяльність та погляди видатних просвітителів, освітніх діячів і учених; історико-педагогічні факти, відомості, що стосуються рідного краю, різних регіонів України, історичні аспекти таких фундаментальних понять, як природовідповідність, народність виховання. Участь студентів з доповідями на науково-практичних та науково-методичних конференціях. Участь у *конкурсах* на кращу студентську наукову роботу. Підготовка наукових статей та публікації результатів дослідження. Написання курсових та магістерських дипломних робіт.

Література

1. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання. Шлях освіти. 1999. № 1. С. 37–40.
2. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект): Дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук: 13.00.01; Київ., 2001. 487 с.
3. Дем'яненко Н. М. Персоналії в історії становлення професійно-педагогічної підготовки Київського класичного університету. Рідна школа. 2003. № 7. С. 53–55.
4. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. К.: А.П.Н., 2003. 68 с.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

ТЕМА 5. ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА ЯК ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНА ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

План

1. Сучасна порівняльна педагогіка
2. Роль порівняльної педагогіки в структурі педагогічної науки
3. Об'єкт, предмет та функції порівняльної педагогіки як інтегрованої педагогічної науки
4. Цілі порівняльної педагогіки

Ключові слова: порівняльна педагогіка, об'єкт, предмет, функції, цілі, методи, компаративістика, порівняльно-педагогічне дослідження.

1. Сучасна порівняльна педагогіка

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 ХІХ ст. Отже, порівняльна педагогіка сформувалась як окрема галузь теорії педагогіки.

Ще в першій половині ХХ ст. всесвітньо відомі вчені Н. Ханс, М. Седлер, І. Кендел та ін. зробили вирішальний внесок у розвиток цієї галузі науки. Друга половина ХХ 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 сформувалася 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.

2. Роль порівняльної педагогіки в структурі педагогічної науки

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 поквалітивних запозичень і неконтрольованих 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.

3. Об'єкт, предмет та функції порівняльної педагогіки як інтегрованої педагогічної науки

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

За умов широкого обміну педагогічною інформацією уможливорюється 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.

4. Цілі порівняльної педагогіки

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 обміан, 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 запозичення 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. Нарешті, 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 розрізнити 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, загальноосвітньої 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

Література

1. Вульфсон Б. Л. Методологические проблемы сравнительной педагогики. Сов. педагогика. 1988. № 8. С. 130-136.
2. Гончаренко С. У. Методологічні характеристики педагогічних досліджень. Психолого-педагогічні новини. 1994. № 1-5.
3. Клименюк А. Методология и методика педагогического исследования. Постановка цели и задач исследования. К., 1988.
4. Раевский В. В. Вопросы методологического обеспечения педагогического исследования. Вопросы повышения эффективности педагогических исследований : сб. ст. / под ред. Ф. Бацик, Г. Воробьева. Прага, 1988. С. 37-47.
5. Оливера К. Э. К теории сравнительной педагогики. 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. ¾. 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.

ТЕМА 6. КОНЦЕПЦІЯ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

План

1. Концептуальні положення порівняльної педагогіки
2. Вимоги до порівняльно-педагогічного дослідження

3. Методика порівняльно-педагогічного дослідження

Ключові слова: концептуальні положення, вимоги, методика, порівняльно-педагогічне дослідження.

1. Концептуальні положення порівняльної педагогіки

Вивчення світового педагогічного досвіду, порівняльний аналіз педагогічних систем і теорій різних країн є одним із важливих шляхів удосконалення теорії і практики освітнього 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, симпозиуми, 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 розвиненого 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, ґносеологічним і психологічним фундаментом компаративістики є саме порівняння.

– *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 невваженості й незавершеності.

2. *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.

3. *Порівняльне дослідження має багатоступеневий характер, що відповідає вищій логіці мислення.* Методологічне забезпечення коректності й надійності 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.

4. *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. 1):

Таблиця 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.

2. Вимоги до порівняльно-педагогічного дослідження

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.

– *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.

2) *Виявлення порівняльності 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.

3) *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.

4) 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 перешкодою 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 зустрічався. 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.

5) 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; домінантні 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.

3. Методика порівняльно-педагогічного 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 однаковими, 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. Бірідія: «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 змоделювати 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 орієнтовний 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 записах-щоденниках; у спеціальних бланках, у яких робиться відмітка про наявність або відсутність певних характеристик об'єкту; в межах коректності використовуються відеота аудіозасоби, фотографії тощо. Спільні звіти таких дослідницьких команд становлять найціннішу категорію первісних джерел, доступних компаративістам.

Для визначення найтиповіших 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, ідальні 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 нарису 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 діаграми 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 методичними 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 взірць «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 допомогою 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 порівнянності 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 противному 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. Бірідея, 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.

Література

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині. К.: Вища шк., 1998.
2. Холмс Б. Еволюція сравнительной педагогіки. Перспективи. Вопросы образования. ЮНЕСКО, 1986 С. 46.
3. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогіка : учеб. пособие для ун-тов, пед. ин-тов, повышения образования работников образования. М., 1997.
4. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогіка. Программа и материалы спецкурса. М., 1993.
5. Ващенко Г. Виховний ідеал. Полтава, 1994.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К., 1997.
7. Дічек Н. Висвітлення та сприйняття спадщини А.Макаренку у США та Великобританії. К., 1992.
8. Єгоров Г. С. Європейська стратегія громадянської освіти і виховання. Історія в школах України. 1997. № 3.
9. Єгоров Г. Тенденція розвитку порівняльної педагогіки за кордоном. Шлях освіти. 1999. № 1.
10. Красовицький М. На власні очі. Проблеми морального виховання учнів у теорії і практиці вітчизняної та американської педагогіки. К., 1998.
11. Кутива Н. А. Гендерні дослідження в розвитку сучасного суспільства. 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. Шлях освіти. 1997. № 2.
13. Локшина О. Навчальний режим у школах європейського співтовариства. Шлях освіти. 1996. № 7.
14. Мельниченко Б. Підготовка педагога в умовах альтернативної школи за кордоном. Педагогіка і психологія : збірник. К., 1997.
15. Методологические проблемы сравнительной педагогіки : сб. науч. тр. М., 1992.
16. Оливера К. Э. К теории сравнительной педагогіки. Вопросы образования. 1992. № 2.
17. Овчарук О. Тенденції та підходи порівняльних досліджень в галузі освіти. Шлях освіти. 1998. № 2.
18. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі. Спільність і розбіжність. К. : Вища шк., 1997.
19. Русова С. Нова школа соціального виховання. Катеринослав; Лейпциг, 1924.
20. Сравнительная педагогіка: Ситуации и контрасты. Перспективы. Вопросы образования / ЮНЕСКО. 1991. № 1.
21. Сірополко С. Народна освіта на українських землях і в колоніях. Українська культура. К. :

Либідь, 1993.

22. Тараненко І. Г. Провідна ідея сучасної світової педагогіки. Відродження. 1995. № 5-6.
23. Чепіга Я. Національність і національна школа. Світло. 1910. Кн. I.
24. Ярмаченко М. Спадщина В. О. Сухомлинського як складова педагогічних пошуків ХХ століття. 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. Comparative method in education. Holt, Rinehart and Winston Inc. 1964
28. Burstain L. 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. 1980.
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. Multilevel models in educational and social research. New Yourk: Oxford University Press. 1987
35. Halls W. D. (Ed). Comparative education: contemporary issues and trends. Paris: UNESCO. 1990.
36. Hans N. Comparative education: A study of educational factors and traditions (2-nd ed). London: Routledge and Kedan Paul. 1950.
37. Harvard Educational Review, Fall 1995, № 65, p. 3.
38. Havhingurts 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). Comparative education system. Itascha, Il: F. E. Peacock. 1981.
43. Kandel I. Studies in comparative education. London: George G. Harrap. 1933
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). International comparative education: Practices, issues and prospects. Oxford, Eng: Pergamon Press, 1990.
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.

ТЕМА 7. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

План

1. Особливості методології порівняльно-педагогічних досліджень
2. Принципи порівняльно-педагогічних досліджень
3. Методологічні підходи

Ключові слова: методологія, особливості, методологічні принципи, методологічні підходи.

1. Особливості методології порівняльно-педагогічних досліджень

Компаративні педагогічні дослідження посідають важливе місце в сучасних педагогічних розвідках. Практично кожен новий виток у розвитку систем освіти країни чи регіону, технологія, розвинута силами науковців чи практиків, стає об'єктом аналізу вчених інших країн. Інтерес науковців і практиків до дослідження різних варіантів організації діяльності освіти і виховання, зіставлення педагогічних явищ і процесів є вагомою частиною педагогічних досліджень ХХ ст. Об'єкт і завдання порівняльної педагогіки пов'язані з глобалізацією та її запитами більше, ніж інші сфери академічних досліджень, вважає відомий компаративіст М. Брей. «Порівняльна освіта природно пов'язана з міжнародними дослідженнями, і це заохочує її учасників мислити перспективно. Водночас ця галузь реагує на глобалізаційні процеси» [2, с. 209]. Характеризуючи об'єкт порівняльних досліджень загалом, Б. Вульфсон узагальнює, що це «стан й основні тенденції розвитку теорії і практики освіти у сучасному світі» [4, с. 65–66], а іспанський компаративіст Х. Гаррідо визначає предмет порівняльної педагогіки таким чином: «системи освіти, або, інакше кажучи, освітній процес у конкретних соціальних системах (країни, регіону тощо)» [5, с. 59]. Вагомі матеріали для теоретичного обґрунтування концепції порівняльної педагогіки містять роботи М. Красовицького. Основу порівняльних досліджень в Україні становлять дослідження українських компаративістів: Н. Абашкіної, Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Локшиної, О. Матвієнко, О. Огієнко, Л. Пуховської. На необхідності вдосконалення методології порівняльного аналізу акцентують Є. Бражник, О. Локшина, Н. Ничкало, Г. Щука. Ще у 70-х роках ХХ ст. Дж. Лоурайс зазначив: «Без сумніву, ще не настав час, щоб можна було сформулювати основні методологічні принципи, прийнятні для всіх дослідників і здатні реально підвищити ефективність їхньої діяльності» [6, с. 29]. Методологія порівняльного аналізу потребує осмислення, принципи і підходи – детального розроблення, а дискусії про неї ведуть науковці різних країн.

Компаративні дослідження 80–90-х років ХХ ст. наголошували на завданнях удосконалення методології порівняльної педагогіки. Шляхом аналізу теоретичних джерел виявлено два напрями, за якими розгортаються

основні пошуки теорії компаративного аналізу. Просте зіставлення дає змогу зробити висновок, що ці напрями виявляються і в інших соціальних науках.

Перший розвивається в руслі глобалізації і потребує системного розгляду досліджуваних явищ та їх впливів, вияву спільного в розвитку освітніх структур та проектування шляхів їх взаємозбагачення. Його ілюструють такі позиції:

- Є Бражник стверджує, що поширена раніше методологія порівняльного аналізу, яка застосовувалася до множини явищ, незалежних одне від одного змінюється глобальним аналізом транснаціональної залежності. Тому сучасний контекст розвитку порівняльної педагогіки – взаємозалежний світ [1];

- Б. Вульфсон узагальнив, що найавторитетніші компаративісти наголошують на першочерговій важливості порівняльного вивчення міжнародного педагогічного досвіду, головним чином на макрорівні (організація систем освіти, їх місце в соціальній інфраструктурі, основні тенденції розвитку освіти тощо). При цьому найважливішими є характеристика глобальних тенденцій, вияв і аналіз інваріантів [4, с. 50–52, 63].

Другий напрям, який найбільше ініціюють дослідники розвинутих країн, пропонує фокусувати увагу порівняльного аналізу на багаторівневому науковому пошуку, що використовує теоретичні методи поряд із емпіричними і робить зіставлення на засадах безпосередньої участі компаративного дослідника в процесі як експериментатора, який самостійно отримує дані про ефективність перебігу процесу. Цей шлях аргументують:

- М. Брей: «Дослідники порівняльної освіти, як правило, використовували досить обмежений інструментарій соціальних наук... багато коментарів, що базуються на оглядах наукової літератури, але відносно небагато досліджень ґрунтуються на опитуваннях і практично жодне дослідження не базується на експериментальних методах» [2, с. 216];

- П. Бродфут: «порівняльно-педагогічні дослідження мають «повернутися обличчям» до безпосередньої навчальної роботи на рівні шкільного кла- су» [3, с. 93–103].

Аналіз компаративних педагогічних джерел дає змогу виокремити чотири варіанти організації дослідницького пошуку.

Історико-порівняльні дослідження, які у вітчизняній педагогіці, традиційно належали до сфери «зарубіжна педагогіка». Питання про їх компаративний характер є дискусійним, оскільки те, що їх виконують шляхом аналізу матеріалів «чужої», тобто безпосередньо малознайомої досліднику системи освіти, автоматично не робить їх порівняльними.

Порівняльно-історичні дослідження зараховують до порівняльних на підставі лише одного «географічного» критерію, а саме того, що дослідник вивчає досвід іншої країни. Такий тип досліджень за їхній здебільшого

описовий характер викликає багато критичних зауважень сучасних зарубіжних і вітчизняних компаративістів. Розмежування політичних систем і культур другої половини ХХ ст., виразна нестача інформації про процеси і явища в паралельних культурах спонукали дослідників до їх вивчення. Тому ці дослідження також можна було б віднести не до порівняльної, а до традиційної для вітчизняного простору дослідницької площини зарубіжної педагогіки. В одній з праць, присвячених порівняльній педагогіці, Б. Вульфсон заперечує позицію, що «порівняльна педагогіка і зарубіжна педагогіка – це різні назви однієї галузі знань і тому можуть вживатися як синоніми». На його думку (з якою можна дискутувати), «зарубіжна педагогіка має суто описовий характер, її головне завдання – збирання й систематизація фактів і явищ, що характеризують стан освіти за кордоном... а порівняльна педагогіка містить значно більшу теоретико-методологічну компоненту». [4, с. 65–66]. Зауважимо, що повноцінного порівняльного аналізу в радянських дослідженнях зарубіжної педагогіки не було з ідео-логічних міркувань, заангажованості, апріорі поставлених досліднику обмежень, таких самих, які діяли щодо, наприклад, економічних й історичних досліджень. У такому разі наукові роботи в галузі зарубіжної педагогіки 30–80-х років ХХ ст. коректніше тлумачити як етап у розвитку порівняльних досліджень.

Класичні компаративні дослідження, поширені в сучасній світовій практиці, орієнтовані на вивчення культур, особливо тих, які вступають у діалог, взаємодію. Їхньою особливістю є те, що вчений займає позицію ззовні досліджуваної системи, а тому він, на відміну від її власних ціннісно заангажованих суб'єктів, здатен забезпечити зовнішнє незалежне оцінювання ефективності її елементів, оптимальності процесів, її цілісності та узгодженості. Тому неповною є традиційна спрямованість висновків і рекомендацій порівняльного аналізу, що знецінює саме її специфіку – зовнішньої позиції дослідника щодо досліджуваних явищ і процесів, яка є додатковим гарантом об'єктивності наукового аналізу, дає змогу виявити особливості й тенденції, що суб'єктивно задіяними учасниками процесу можуть, розцінюватися по-іншому.

Конструктивістські компаративні дослідження ґрунтуються на вихідній ідеї, що науковий пошук має спрямовуватися далі від опису стану, на прогностику, зміну, розвиток, реконструкцію або нову інтерпретацію. У таких дослідженнях прагнуть цілісно, на підставі систематизованих фактологічних матеріалів і досвіду людства у сфері освіти та виховання виокремити: спільні, схожі, тотожні, іманентно властиві, загальнолюдські тенденції, закономірності; наголосити на унікальних регіональних особливостях; привернути увагу до того, що потребує кардинальних змін не лише засобами всередині країни, а й через впливи потенційно спроможних зовнішніх систем. Таким чином розширюються можливості практичної апробації порівняльних досліджень, що з одноадресних із часом

перетворюються на дво- і поліадресні.

Важливо, що конструктивістська методологія вносить у порівняльні дослідження нову ключову особливість, не властиву дослідженням ідеологічно заангажованого ХХ століття, а саме установку на паралельність мислення, яка, у свою чергу, обумовлює те, що:

- різні підходи до організації практики освіти і виховання можуть співіснувати як рівноцінні, якщо вони ефективні, суспільно, педагогічно й особистісно доцільні;

- порівняння не орієнтується на рух між полюсами «правильне – неправильне», «розвинуте – не розвинуте»;

- аналітика лише збагачується, якщо інформаційні об'єкти порівняльного аналізу не ставлять у площину полеміки й «зважування», а розглядають як вектори розвитку, що можуть підсилювати один одного, але не є взаємозамінними, особливо шляхом імплантації у самоорганізовану систему чужих, не властивих їй системоформувальних елементів.

2. Методологічні принципи порівняльної педагогіки

Вивчення методології порівняльного аналізу як конкретно-наукової та педагогічних джерел із порівняльного аналізу дає підстави виокремити як теоретичні концепти низку принципів, дотримання яких забезпечує сьгодні наукову коректність зіставлення педагогічної емпірії в досвіді різних країн.

Принцип пріоритету спрямованості розвитку освітніх систем на плекання гуманістичних цінностей вимагає враховувати, що:

- джерелом гуманістичних цінностей сучасності є відчуття людиною і соціумом екзистенційної безпеки. Система цінностей ХХІ ст. розглядає як основу функціонування соціальних інституцій їхню не політико-економічну, а соціальну ефективність. Відповідно, критерії ефективності школи впливають із тлумачення індивідуально-соціальної доцільності педагогічного процесу: створення умов для свободи особистого вибору й самореалізації; не кількісному результату навченості, а научаності, його якісній результативності; особистісному змісті й сенсі знань;

- досліджувані процеси в середовищі не зупиняються на момент дослідження. Завдання педагогічних дослідників полягає в тому, щоб не лише виокремити ефективні технології освіти і виховання, які виявлені в досвіді іншої країни й відповідають на її реальні потреби, а й забезпечити (як ученому не заангажованому у культурний, смисловий простір країни) наукове прогнозування перспектив і тенденцій, завдань спрямованих на розвиток досліджуваного – соціальних інституцій виховання як носіїв суб'єктної ініціативи, чия активність, спрямованість і відповідальність забезпечують поступ соціуму – середовища для розвитку особистості.

Принцип дотримання системного підходу в дослідженні потребує у процесі порівняльного аналізу виконання таких вимог:

1. Тлумачення аналізованих елементів як таких, що розвиваються не

як окремі самодостатні феномени, а як складники системи освіти країни, культури.

2. Виявлення характеристик досліджуваного, що виникають унаслідок функціонування цілого, узгодженого або взаємодії властивостей внутрішніх підсистем та контексту середовищних систем.

3. Характеризування структури об'єкта загалом, процесів розвитку системи через їхні чинники, і саме з урахуванням їх наявності чи відсутності розроблення науково-методичних рекомендацій щодо впровадження елементів системи освіти однієї країни в іншій.

Наприклад, дослідження педагогічних умов розвитку кооперативних форм навчальної діяльності в умовах початкової школи США, Канади, Ізраїлю, Великої Британії щоразу стосуватиметься своєрідного соціокультурного простору країни, типового для неї, й розвинутих у ній досвіду і практики полікультурного діалогу та соціальної кооперації вчителів, учнів та їхніх батьків. Рекомендації щодо впровадження досвіду в Україні, відповідно, ґрунтуватимуться не лише на узагальненому результаті досвіду «чужої» культури, а й на акцентуванні на опорних структурних елементах соціокультурного простору країни дослідника.

Типовим наслідком ігнорування принципу системного підходу є концентрування уваги дослідника на успішному одиничному і рекомендація щодо його негайного впровадження. «Найефективніші» результати загальновідомі: школа реалізує бригадно-лабораторний метод там, де авторитарна система століттями нівелювала будь-які спроби до групової чи індивідуальної ініціативи і відповідальності; Болонський процес упроваджується без автономії університетів, мобільності, зовнішнього моніторингу якості вищої освіти тощо.

4. Маркування явищ і процесів у сфері освіти досліджуваної країни як результатів саморозвитку автентичних систем та їх складників. Система освіти сучасної демократичної країни – структура до певної міри самоорганізовувана, але не меншою мірою керована та контрольована соціальними інституціями. Кожен із елементів аналізованої системи є як результатом тривалого розвитку та перманентного переструктурування, так і точкового, цільового, більш-менш ефективного реформування. Якщо його в результаті дослідження розглядатимуть як горизонтальний зріз, то суттєві характеристики досліджуваного елемента, ймовірно, випадуть із поля зору.

5. Урахування того, що досліджувані процеси не замкнуті в просторі. Якщо предметом вивчення є функціонування самоорганізованої системи освіти або її підсистеми, то цілісний аналіз потребує вияву значної частини зв'язків, впливів та процесів поза безпосередньою структурою.

Так, характеризуючи прогрес вищої економічної освіти в сучасній Туреччині, віддавши належне векторові розвитку, що базується на потребах ринку праці, поруч із вектором орієнтації на європейські стандарти та засади громадянського суспільства враховується наявність не менш потужного

релігійного вектора в багатьох нюансах системи. При цьому перший вектор – прямого впливу – масштабно підтримується та імплантується лише недавно, багато в чому спираючись на політичну кон'юнктуру, а другий, хоч і може трактуватися як опосередкований, природно й цілісно властивий усій суспільній структурі.

б. Виокремлення у порівнянні векторів еволюції систем, тенденції, зіставляти системоформувальні елементи. Питання визначення системотвірного фактора є пріоритетним у розробленні рекомендацій для використання результатів компаративного аналізу. Якщо досліджувана система характеризується як така, що успішно функціонує, то це не означає, що елементи, впроваджені як її аналоги в іншу систему, будуть ефективними.

Зокрема, достатньо вдалим було впровадження в Україні зовнішньої незалежної системи оцінювання (попри її недоліки, неминучі за будь-якої організації), але, наприклад, тривала широкомасштабна пропаганда ідеї переорієнтації системи навчання з предметно орієнтованої на особистісно орієнтовану гальмується через реальну кількість соціокультурних потреб і запитів. Спираючись на ідею факторного аналізу про те, що системотвірний фактор лежить поза системою, яка утворюється, можемо припустити, що в першому випадку він існував і забезпечив простір для вдалого втілення запропонованої зміни, а у другому – ні, або поки що формує недостатньо потужний запит суспільства на право особистості на вільний розвиток.

Принцип єдності сенсів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці і доцільності технологічної варіативності.

У другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. методологічні аспекти дослідження людини та суспільства найбільшою мірою репрезентує положення про необхідність гуманізації буття особистості, буття соціуму, а ключовою в організації філософського знання є гуманістична спрямованість. В основі принципу єдності сенсів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці та доцільності технологічної варіативності виокремлюємо дві вихідні вимоги (ідеї). Перша, про єдність сенсів і цілей педагогічної діяльності, базується на узагальненому оцінюванні вікового досвіду людства у сфері освіти і виховання та висновку гуманістичної філософії, що має характер аксіоми: еволюція людини і людського суспільства – це розвиток у людині й суспільстві людського. Друга, акцентуючи на тотожному в тлумаченні цілей, розглядає педагогічну діяльність як професійну дію, що характеризується такими параметрами, як творчість, інтуїція у поєднанні з володінням знаннями і технологіями та особистим досвідом мислення професіонала в умовах нестабільності реального навчального процесу.

Принцип тотожності векторів часткового і загального в еволюції педагогічної емпірії.

Школа, система освіти країни – регіональний, світовий освітній простір – спрямованість еволюційних змін тяжіє до тотожності всюди, де

самоорганізовані процеси поєднуються з розумним адаптивним управлінням, і вступає в суперечність із системами, що перебувають у режимі нав'язаних цінностей, гальмування природних процесів, «ручного» управління. Дослідник, що має намір порівняти ставлення до інтерактивних методів навчання у практиці діяльності американських і українських вчителів може виявити в одному випадку істотно вищі показники, ніж в іншому, але загалом його цікавитиме лише факт наявності вектора.

Полівекторність як умова функціонування інформаційного простору поєднується і має додатковий сенс в умові – наслідку: цивілізаційні зміни і процеси цілісній тотожні за сутністю, оскільки спрямовані на гармонізацію, доцільність, співіснування та виживання.

Глобалізація та інтеграція дають змогу вперше за багато століть цілісно систематизувати уявлення й досвід людства у сфері освіти і виховання, виокремити в них спільні іманентно загальнолюдські тенденції, закономірності, наголосити на регіональних особливостях, що є унікальними. 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, запропонувати поліадресні ідеї для вдосконалення педагогічного процесу в тих країнах, що підлягали вивченню, забезпечити їх зовнішнє незалежне оцінювання і прогнозування тенденцій, перспектив та завдань. До вихідних положень, що обумовлюють наукову коректність порівняння належать принципи: пріоритету спрямованості розвитку освітніх систем на забезпечення цінності людини і людського; дотримання системного підходу у дослідженні; єдності сенсів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці й доцільності технологічної варіативності; тотожності векторів часткового і загального в еволюції педагогічної емпірії.

3. Методологічні підходи

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. Беспалько, Л. Бергаланфі, 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». 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. Сисоева, 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. Сисоева, 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.

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 виявляє 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 впровадження 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. Цілком 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 окресленій 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, 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 «сенси» 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 наративного підходу у компаративних дослідженнях, логічно було б виокремити його основні характеристики. По-перше, ретроспективність, тобто аналіз подій минулого через їх проекцію 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 соціокультурного 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 наративу: 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. Сисоева, 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., Сисоева С.О., 2010, с. 44-47). Це уможливорює 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.

Література

1. Бражник Е. И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований [Электронный ресурс] / Евгения Ивановна Бражник. Письма в Emissia.offline : электрон. науч.-пед. журнал. 2005. Январь–июнь. Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>.
2. Brey M. Comparative Education in the Era of Globalisation: evolution, missions and roles / Mark Brey // Policy Futures in Education. 2003. Vol. 1, Nr. 2, P. 209-224.
3. Бродфут П. Сопоставительный анализ классной работы английских и французских учителей. Перспективы. 1986. № 2. С. 93–103.
4. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика. История и современные проблемы. М. : УРАО, 2003. 232 с.
5. Гарридо Х. Сравнительная педагогика в системе педагогических наук. Перспективы. 1990. № 3.
6. Traite des sciences pedagogiques. T. 3: Pedagogie comparee. P., 1972. P. 29.

ТЕМА 8. СУЧАСНІ МЕТОДИ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

План

1. Основні методи порівняльно-педагогічних досліджень.
2. Часткові методи порівняльно-педагогічних досліджень.

Ключові слова: методи, вивчення документальних та наукових джерел, вивчення статистичних даних, бесіда, інтерв'ю, спостереження, методи математичної статистики, системний метод, структурний метод, порівняльний метод, основний метод, частковий метод.

1. Основні методи порівняльно-педагогічних досліджень

1) *Вивчення джерел різних країн, як-от:*

— державні документи (конституції, акти, закони, постанови, інструкції, що регулюють діяльність освітніх установ і є джерелом при вивченні стану й тенденцій розвитку освіти в країні);

— документи та матеріали громадських, професійних та політичних організацій, їх форумів, присвячених справі розвитку освіти;

— Міжнародні документи (матеріали і документи ООН, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ), матеріали конференцій, рекомендації форумів (Ради Європи, Болонської декларації, країн Африки, Латинської Америки, арабських країн);

— усі види шкільної документації, в яких безпосередньо фіксуються змістовний (навчальні плани, програми, підручники, посібники), процесуальний (класні журнали, протоколи педрад, батьківських зборів) та результативний (контрольні, тести, іспити, творчі роботи) аспекти діяльності навчального закладу.

2) *Вивчення статистичних даних.*

Щорічно в різних країнах світу друкуються статистичні дані, що характеризують стан освіти. Інформація у щорічниках ЮНЕСКО (кількість учнів у різних типах навчальних закладів, відсоток охоплення дітей відповідного віку початковою, основною, повною середньою освітою, кількість студентів на 10 000 населення, кількість учителів, рівень їх кваліфікації, частка витрат на освіту у ВВП (валовому національному продукті), витрати на навчання одного учня, середня кількість комп'ютерів на школу, відсоток повністю неграмотного та функціонально неграмотного населення.), інформація стосовно освіти різних країн (наприклад, сайт Держкомстату України). Найбільш докладною така інформація є в США, Франції, Японії. Окрім суто освітньої статистики, розуміння освітніх процесів вимагає звернення до статистичних даних, що відображають структуру виробництва, систему оплати праці, демографічну ситуацію в країні тощо.

3) *Вивчення документальних та науково-педагогічних джерел.*

Провідними видами джерел, у яких міститься інформація для порівняльно-педагогічних досліджень, є:

— освітянські періодичні видання (журнали, газети);

— науково-педагогічні, психологічні, соціологічні журнали

«Prospects», «International Review of Education», «Convergence», «The Comparative Education Review», «Порівняння» («Compare»), «Порівняльна педагогіка» («Comparative Education»). До порівняльно-педагогічних можна віднести і видання в галузі освіти, що видаються Радою Європи: «Форум» («Forum»), «Інформаційний бюлетень з освіти» («Newsletter Education»), «Зв'язки» («Links»), «Newspaper Education», «Compare»;

— монографії з питань освіти, авторами яких є педагоги-теоретики та практики, освітні діячі, колективи науково-дослідних установ, міжнародних організацій, матеріали конференцій з питань освіти;

— Інтернет-сайти, що належать міжнародним та національним педагогічним товариствам, університетам, бібліотекам, науковцям, учителям, ЗМІ. Використання сучасних інформаційних технологій надає

досліднику можливість не тільки отримувати інформацію з найвіддаленіших куточків світу, а й самому прилучатися до міжнародного наукового життя.

4. *Метод спостереження.*

Спостереження *звичайне* (екстенсивне – ознайомлення з системою освіти, її типовими рисами для виявлення; інтенсивне – спостерігач відвідує навчальні заклади, присутній на уроках, позакласних заходах, батьківських зборах); *включене* – спостерігач безпосередньо бере участь у педагогічному процесі.

5. *Бесіда та інтерв'ю.*

Робота в умовах педагогічної реальності із знанням мови країни забезпечує від міфотворчості й інтелектуальних спекуляцій.

6. *Методи математичної та статистичної обробки даних.*

7. *Системний метод* розглядає досліджуваний предмет, явище, процес як цілісну систему й встановлює найвіддаленіші зв'язки.

8. *Структурний метод* передбачає вивчення структурних елементів – складових явища, процесу.

Оригінальність дослідження залежатиме від того, на які частини дослідник розділить свій предмет, на які питання він прагнутиме дати відповідь.

9. *Конструктивно-генетичний метод* передбачає аналіз змін у досліджуваному феномені в цілому та в окремих його складових у просторі й часі. При цьому відбувається поділ процесу на певні етапи, встановлюється науково-обґрунтована його періодизація.

10. *Порівняльний метод* обов'язково доповнює й завершує використання інших методів. Метод дає можливість:

- виявити риси подібності й відмінності в освітніх системах;
- фіксувати спільні та специфічні вияви педагогічних закономірностей;
- розкрити взаємозв'язки й закономірності шляхом застосування математичного апарату та комп'ютерної техніки.

Важливим аспектом цього методу є розробка *показників порівняння*.

2. **Часткові методи порівняльно-педагогічних досліджень**

Конкретні педагогічні феномени досліджують з допомогою *часткових методів*, а саме:

- *аксіологічний* (для вивчення загальнолюдських, національних, групових, особистісних цінностей);
- *модернізаторський* (для вивчення освітніх реформ і контрреформ);
- *парадигмальний* (передбачає вивчення внутрішньої логіки розвитку педагогічної теорії з погляду виникнення, трансформації, взаємодії різних парадигм).

У порівняльній педагогіці використовуються також методи, що іманентно характерні для історії педагогіки:

— *метод великих інноваційних циклів*, у межах якого вивчається розвиток освіти протягом дії певного циклу (наприклад, 60-70 роки 20 ст.);

— *хвильовий*, що сприяє пізнанню поширення своєрідних хвиль освіти. Наприклад, у нашій країні – дворянська, міська, буржуазна, пролетарська.

Як і кожна галузь знань, порівняльна педагогіка вимагає застосування продуманої системи методів дослідження, яка в кожному конкретному випадку забезпечить об'єктивне і ґрунтовне висвітлення освітніх процесів і тенденцій їх розвитку.

Література

1. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень. Шлях освіти. 2006. №2 (40). С. 17-23
2. Пономарьова Г.Ф., Семенова М.О. Порівняльна педагогіка: навчальний посібник. Харків: Ексклюзив, 2014. 424 с.
3. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. 2-ге вид., стер. Суми: Університетська книга, 2004. 320 с.
4. Сташевська І. О. Методи порівняльної педагогіки: проблеми класифікації та використання Шлях освіти. 2012. № 2. С. 17-22.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині. К.: Вища шк., 1998.
2. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання. Шлях освіти. 1999. № 1. С. 37–40.
3. Бражник Е. И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований [Электронный ресурс] / Евгения Ивановна Бражник. Письма в Emissia.offline : электрон. науч.-пед. журнал. 2005. Январь–июнь. Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>.
4. Бродфут П. Сопоставительный анализ классной работы английских и французских учителей. Перспективы. 1986. № 2. С. 93–103.
5. Ващенко Г. Виховний ідеал. Полтава, 1994.
6. Вульфсон Б. Л. Методологические проблемы сравнительной педагогики. Сов. педагогика. 1988. № 8. С. 130–136.
7. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика. История и современные проблемы. М. : УРАО, 2003. 232 с.
8. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика : учеб. пособие для ун-тов, пед. ин-тов, повышения образования работников образования. М., 1997.
9. Галус О. М., Шапошнікова Л. М. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. для студ. гуманіт. спец. вищ. пед. навч. закл. Київ : Вища шк., 2006. 216 с.
10. Гарридо Х. Сравнительная педагогика в системе педагогических наук. Перспективы. 1990. № 3.
11. Гончаренко С. У. Методологічні характеристики педагогічних досліджень. Психолого-педагогічні новини. 1994. № 1–5.
12. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К., 1997.
13. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект): Дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук: 13.00.01; Київ., 2001. 487 с.
14. Дем'яненко Н. М. Персоналії в історії становлення професійно-педагогічної підготовки Київського класичного університету. Рідна школа. 2003. № 7. С. 53–55.
15. Дічек Н. Висвітлення та сприйняття спадщини А.Макаренка у США та Великобританії. К., 1992.
16. Єгоров Г. С. Європейська стратегія громадянської освіти і виховання. Історія в школах України. 1997. № 3.
17. Єгоров Г. Тенденція розвитку порівняльної педагогіки за кордоном. Шлях освіти. 1999. № 1.
18. Клименюк А. Методология и методика педагогического исследования. Постановка цели и задач исследования. К., 1988.
19. Красовицький М. На власні очі. Проблеми морального виховання учнів у теорії і практиці вітчизняної та американської педагогіки. К., 1998.
20. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень. Шлях освіти. 2006. №2 (40). С. 17–23.
21. Левківський М.В. Історія педагогіки: навч.-метод. посібник. Вид. 4те. К.: Центр учбової літератури, 2011. 190 с.
22. Локшина О. Навчальний режим у школах європейського співтовариства. Шлях освіти. 1996. № 7.
23. Мельниченко Б. Підготовка педагога в умовах альтернативної школи за кордоном. Педагогіка і психологія : збірник. К., 1997.
24. Методологические проблемы сравнительной педагогики : сб. науч. тр. М., 1992.
25. Нагрибельний Я. А. Становлення і розвиток змісту навчальної дисципліни

- «Історія педагогіки» в освітній парадигмі України (1991– 2019 рр.). Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кропивницький, 2020.
26. Овчарук О. Тенденції та підходи порівняльних досліджень в галузі освіти. Шлях освіти. 1998. № 2.
27. Оливера К. К теории сравнительной педагогике. Вопросы образования. 1992. № 2.
28. Пономарьова Г.Ф., Семенова М.О. Порівняльна педагогіка: навчальний посібник. Харків: Ексклюзив, 2014. 424 с.
29. Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських омпаративістів : хрестоматія / авторський колектив. К. : Педагогічна думка, 2015. 176 с.
30. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі. Спільність і розбіжність. К. : Вища шк., 1997.
31. Раевский В. В. Вопросы методологического обеспечения педагогического исследования. Вопросы повышения эффективности педагогических исследований : сб. ст. / под ред. Ф. Бацик, Г. Воробьева. Прага, 1988. С. 37–47.
32. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. 2-ге вид., стер. Суми: Університетська книга, 2004. 320 с.
33. Сірополко С. Народна освіта на українських землях і в колоніях. Українська культура. К. : Либідь, 1993.
34. Сравнительная педагогика: Ситуации и контрасты. Перспективы. Вопросы образования / ЮНЕСКО. 1991. № 1.
35. Сташевська І. О. Методи порівняльної педагогіки: проблеми класифікації та використання Шлях освіти. 2012. № 2. С. 17-22.
36. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. К.: А.П.Н., 2003. 68 с.
37. Тараненко І. Г. Провідна ідея сучасної світової педагогіки. Відродження. 1995. № 5-6.
38. Тимченко А.А. Педагогіка (Загальна та історія педагогіки) : навчально-методичний посібник для студентів закладів вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта. Миколаїв : СПД Румянцева, 2019. 241 с.
39. Холмс Б. Эволюция сравнительной педагогике. Перспективы. Вопросы образования. ЮНЕСКО, 1986 С. 46.
40. Чепіль М. Порівняльна педагогіка: навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. К : Академвидав, 2014. 216 с. (Альма-матер).

Навчально-методичне видання

**ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ
ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ:
конспекти лекцій**

Укладачі *Т.І.Бондар, М.В.Швардак*

Тираж **10** пр.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції ДК № 4916 від 16.06.2015 р.

Редакційно-видавничий відділ МДУ
89600, м. Мукачєво, вул. Ужгородська, 26



МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: www.msu.edu.ua

E-mail: info@msu.edu.ua, pr@mail.msu.edu.ua

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>