



ІСТОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

УДК 373.5013.74

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕНЬ АНГЛОМОВНИХ КОМПАРАТИВІСТІВ

Артемій Теодорович

Вагомий внесок науковців англомовного світу у розвиток методологічних засад компаративістики засвідчує актуальність їхніх праць для сучасних українських та зарубіжних освітян-міжнародників. У статті зроблено спробу огляду порівняльно-педагогічних досліджень, оприлюднених у 70-х та 80-х роках ХХ століття у різних спеціалізованих англомовних виданнях. Автор окреслює перспективи досліджень, покликаних виявити тенденції відповідних розробок в Україні.

Ключові слова: порівняльно-педагогічні дослідження, історія, методологія, англомовний світ.

Не дивлячись на появу першого спеціального дослідження, що мало на меті зіставлення освітніх явищ, у Франції на початку ХІХ століття, порівняльно-педагогічний напрям наукових досліджень набув найбільш інтенсивного, зокрема й прикладного характеру у ХХ столітті у Північній Америці, особливо у США.

У розвитку будь-якої наукової галузі важко переоцінити роль періодичних видань. Редакційні колегії, як і автори таких часописів нерідко стають творцями нових тенденцій, а згодом, узагальнюючи та аналізуючи їх, й академічних канонів галузі. Зокрема, один з найавторитетніших журналів галузі, видання найстаршого товариства педагогів-компаративістів (Comparative and International Education Society) «Порівняльно-педагогічне рев'ю» (Comparative Education Review, далі – «Рев'ю») чи не з початку свого існування публікував аналітичні матеріали, присвячені змісту фахових публікацій за попередні десятиліття. У різні роки такі огляди пропонували Ф. Ольтбек (Philip Altbach) та Г. Келлі (Gail Kelly) [7], К. Паркер (Catharine Parker) та Е. Епстейн (Erwin Epstein) [9], Ч. Уолхатер (Charles Wolhuter) [13] та ін.

Звісно, матеріали фахових часописів та інших видань англомовних країн (Великобританії, Канади, США, Тайваню) не є вичерпним джерелом аналізу світових тенденцій у зазначеній галузі. Проте, порівняно невелика кількість відповідних публікацій у 70-80-х ХХ століття у інших частинах світу, а також той факт, що автори «Рев'ю», «Порівнюй» (Compare: A Journal of Comparative Education), «Канадської та міжнародної освіти» (Canadian and International Education) та деяких інших англомовних видань представляли різні сторони



світу, давали можливість робити висновки щодо загальних тенденцій розвитку компаративістики того часу з більшою мірою достовірності. Тому запропонований у цій публікації ретроспективний аналіз праці Ф. Ольтбека та Г. Келлі, опублікованої у «Ревю» у 1986 році, покликаний деталізувати зміст та динаміку світових тенденцій у 1976-1986 рр. Нагадаємо, рік публікації (1986), коли сталася чи не найбільша техногенна катастрофа в історії людства, незадовго відділяв нас від доленосної для України світової геополітичної трансформації.

Ініціативи щодо перегляду усталених точок зору на прогрес середньої освіти

Слід зазначити, що про необхідність узагальнення та систематизації багаторічних напрацювань «порівняльщиків» у галузевих дослідженнях, починаючи з 50-х років ХХ століття. І хоча британські дослідники Дж. Лорійс (James Lauwerijs) та Б. Холмз (Brian Holmes) досить песимістично коментували такі спроби [2, с. 17], але, як свідчить О. Локшина, саме за сприяння післявоєнної генерації компаративістів «відбувається зміна гуманістичної парадигми на наукову» [4, с. 7].

Ольтбек та Келлі характеризують галузь педагогічної компаративістики як таку, що має досить розгалужену систему методів, а також доволі розвинуті теоретичні засади. Автори висловлюють думку, що з середини 70-х років ХХ століття під впливом різних факторів деякі традиційні ідеї, зокрема, оптимізм з приводу впливу освіти на встановлення соціальної рівності у суспільстві, зазнають серйозного перегляду. Сподівання на те, що зростаюча кількість учнів у школах та обов'язковість навчання вплине на структуру соціуму, взаємовідносини батьків та дітей, усе більше піддаються сумніву. Генрі Левін (Henry Levin), зокрема, досліджуючи середню освіту у Західній Європі доводив, що без змін у суспільстві відносини «школа-сім'я» залишаться на тому ж рівні. Інші компаративісти стверджували, що навіть істотні громадські перетворення не стануть гарантією уникнення «нерівності» щодо доступності освіти. Фінансова криза країн Заходу 80-х років ХХ століття ще більш ускладнила ймовірність реального впливу рівня освіти на інноваційний розвиток економіки. Філіп Кумбс (Philip Coombs), Джордж Псахаропулос (George Psacharopoulos), Матін Тобані (Mateen Thobani) піддали сумніву реальність і до певної міри бажаність ідеї загальної безоплатної початкової освіти та суцільної письменності населення країн, що розвиваються. Лунали голоси, що в деяких випадках загальна початкова освіта може бути навіть шкідлива для економічного розвитку та добробуту населення, оскільки вона «не сприяє ефективному розподілу ресурсів» [7, с. 106]. Дискусії компаративістів щодо встановлення плати за навчання, освітніх ваучерів тощо, виникли у міжнародних освітянських колах протягом 50-х років. Дослідники все більше розглядали приватизацію як найбільш оптимальний засіб удосконалення економічної ефективності забезпечення освітою та досягнення рівного доступу до неї [7, с. 107].

Протягом досліджуваного періоду компаративісти активно звертаються до проблеми «якісного людського капіталу». Слід зазначити, що протягом перших десятиліть другої половини ХХ століття у педагогічній літературі панувала думка, що за належних форми та змісту освіти, її якомога більшому



поширенні, країни «третього світу» поступово індустріалізуються, жебрацтво та інші пороки, з якими асоціюються такі спільноти, буде усунуто, і сформовані таким чином компетентні кадрові ресурси забезпечать рівень розвинутості більшості держав Заходу. Згодом фокус таких досліджень став зміщуватися від обговорення шляхів «модернізації» до розв'язання проблеми співвідношення освіти із економічним сектором, який забезпечує задоволення базових потреб: землеробством, виробництвом нескладної технологічної продукції, обміном-продажем продукції, охороною здоров'я сім'ї, харчуванням, тощо [7, с. 108].

Серед найважливіших «викликів» усталеним на кінець 70-х років ХХ століття традиціям порівняльно-педагогічних досліджень, Ф.Ольтбек та Г.Келлі виділяють такі:

- 1) достовірність параметру національних характеристик як основного у визначенні дослідження як порівняльного;
- 2) доцільність використання у фахових дослідженнях якісних («qualitative») показників;
- 3) альтернативи методології «структурного функціоналізму».

Сумнівність визначення параметру «нація-держава» як основного

Олена Локшина, висвітлюючи здобутки двохсотлітнього розвитку порівняльної педагогіки, однією з найактуальніших проблем галузі називає саме проблему правильного вибору базової одиниці аналізу [4:13]. Доцільність використання «нації-держави» як домінуючої категорії, що зумовлює спрямування порівняльних досліджень, протягом 70-80-х років розглядали Дж.Мейєр (John Meyer), Дж. Болі-Беннетт (John Boli-Bennett), Ф. Рамірез (Francisco Ramirez), М. Захарія (Mathew Zachariah), М. Карной (Martin Carnoy), Р. Арнове (Robert Arnove) та Ф. Ольтбек [6; 7:109]. Вони доводять, що освітні явища певної країни часто є наслідками зовнішніх впливів більшою мірою, ніж результатами внутрішніх процесів. Відтак рекомендували концентрувати увагу на ідентифікацію зовнішніх чинників.

Відправною точкою досліджень такого характеру є праця М.Карной «Освіта як культурний імперіалізм» («Education as Cultural Imperialism»), опублікована у 1982 р. Більшість науковців-компаративістів 70-80-х років ХХ століття вибудовували моделі, які пояснювали, яким чином специфічні аспекти взаємодії держав, регіонів, верств та груп всередині громади та між суспільствами впливали на освіту, а також на інші соціальні, економічні та політичні обставини. Зокрема, Ф.Ольтбек доводить, що знання, які розповсюджуються у школах країн третього світу, виробляються, контролюються та розподіляються безпосередньо Сполученими Штатами, Британією та Францією [6]. М.Карной робить висновок, що такий контроль підтримує існуючу міжнародну ієрархію, беручи під сумнів незалежність країн, що розвиваються [7:92].

З іншого боку, концепт «нації-держави» як основної одиниці для порівняння освітніх явищ піддається критиці дослідниками регіональних спільнот, національних меншин, соціальних верств, які не обов'язково прив'язані до однієї країни. Адепти такої ідеї припускають, що порівняння регіонів однієї країни є таким же важливим, як і зіставлення макросистем освіти. Заклик до проведення такого роду досліджень вперше виразно



озвучений у працях Дж. Крейга (John Craig) та М. Арчер (Margaret Archer), присвячених просвітництву у ХІХ столітті. Ці та деякі інші дослідники наполягали на необхідності розгляду регіональних варіацій відповідних тенденцій децентралізації освіти та неоднорідності прийняття педагогічних рішень у переважній більшості країн світу [7:93].

Сумніви щодо домінуючої ролі «кількісних» показників навчання

Чи не єдиним усталеним методом вивчення освітніх процесів традиційно стає аналіз навчальних програм, підручників, а також антропологічні дослідження, які розглядають навчальний колектив як частину ширшого соціального порядку. Приводом до збільшення уваги до ролі «позашкільних» факторів об'єктивної оцінки стало проведення у рамках проекту Міжнародні оцінювання успішності (International achievement studies). При цьому дослідники брали до уваги виключно офіційні («кількісні») показники (оцінки за контрольні роботи, кількість академічних годин, стаж роботи вчителя, тощо). Коментуючи висновки проекту, В. Мейсманн (Vandra Masemann), Л. Уайс (Lois Weis), Р. Хеймен (Richard Heyman), Р. Пфай (Richard Pfau) вказували, що аналіз змісту навчання не може бути зведений до опрацювання формального наповнення навчальних програм та характеристик підготовленості вчителя. Взаємодія вчителя та учня, структура закладів освіти, а також «жива культура» шкіл, на думку дослідників, становлять не менш важливий компонент соціокультурних та політичних наслідків навчання. Отже, офіційні «кількісні» показники, доводять дослідники, мають поступитися таким, що не обов'язково засвідчені документально, бо саме вони концентрують увагу на якості педагогічних процесів.

Критика «структурного функціоналізму»

Не дивлячись на те, що зміцнення фокусу уваги від «кількісних» до «якісних» параметрів процесу освіти не обов'язково спричиняють кардинальні трансформації у пріоритетній теоретичній парадигмі, домінантність «структурного функціоналізму» як провідної течії порівняльно-педагогічних досліджень протягом зазначеного періоду була піддана сумніву. «Структурний функціоналізм» - методологія порівняльно-педагогічних досліджень, яку відомий американський компаративіст Е.Епштейн також називає «історичною», перебуває між двома полюсами методології компаративістики: універсалізмом позитивізму та партикуляризмом релятивізму [5:37]. Про домінування «структурного функціоналізму» у багатьох інших суспільних науках того часу твердять й Ольтбек та Келлі [7:94]. А. Казаміас (Andreas Kazamias) та К. Шварц (Karl Schwarz) у статті «Висновки щодо ідеологічних та інтелектуальних перспектив у порівняльній педагогіці» («Ревю» №21, 1978) вказують на небезпеку такої собі одностайності подібної точки зору компаративістів. М.Карной, Р.Арнове, М.Еппл (Michael Apple) та ін. ставлять питання соціальної нерівності, а саме: надання освіти різної якості як всередині країни, так і за її межами для різних верств населення. Дослідники підсумовують: стан економічної ситуації та рівень державного контролю спроможний змінити як зміст освіти, так і результати навчання.

Водночас Роланд Полстон (Rolland Paulston) доводить, що, базуючи свої висновки на «функціоналізмі», фахівці відходять від коректного аналізу навчального процесу у більшості суспільств, надаючи більшої уваги



країнознавчому підґрунтя, а не ролі, освіти в суспільстві та його інституціях. Дж. Бок (John Bock) у свою чергу демонструє, яким чином освіта у країнах третього світу відіграє водночас дві діаметрально протилежні ролі: «пригноблювальну та визвольну». Р. Полстон, Дж. Бок, а також Г. Уейлер (Hans Weiler) вважають марксистську методологію, а також теорії «конфлікту та легітимізації» альтернативами «функціоналізму» [7, с. 95].

Інші напрями досліджень

Протягом аналізованого періоду фахівці з порівняльної педагогіки стали звертати увагу на вивчення абсолютно нової тематики, починаючи від гендерного питання до розгляду шляхів вироблення, розповсюдження та використання знань, а також взаємодії освітніх інституцій та суспільства. Проблематика досліджень еволюціонує аж до визначення ієрархії установ, тобто процедури, за якою освітні інституції та їхні сателіти організуються та контролюються, а також рівня їхнього впливу на результати освіти.

Автори звертають увагу на нові для того часу дослідження щодо планування в освіті, які концентруються на «інституційному контексті планування: хто і що планує, у чийх інтересах, а також співвідношенні між плануванням та структурною нерівномірністю різних ланок системи». Інші дослідники розглядають роль політичних партій, міжнародних агенцій у виробленні та імплементації навчальних планів [7, с. 96].

Ще одна тематика досліджень з'являється у фахових публікаціях: шляхи продукування знань, а також їхнє використання для формування освітньої політики. Праця Ф. Ольтбека про «транскордонне видавництво», наприклад, наголошує на впливі міжнародного розповсюдження підручників на національну освіту деяких країн [6]. Е. Берман (Edward Berman) досліджує роль благодійних освітніх фондів як фактора впливу на шляхи розвитку науки та освіти. Дж. Коулмен (James Coleman) розглядає діяльність політиків, які навчались в США, а також вплив грантодавців на освіту в Азії та Африці. Г. Уейлер аналізує наслідки закордонного навчання студентів як для приймаючої інституції, так і країн, з якої приїжджають студенти. Усе більше компаративісти зосереджують свою увагу на детальному аналізі змісту навчання та внутрішньому режимові роботи освітньої інституції, зокрема, офіційному та «прихованому» курікулумі шкіл як чинникам навчального процесу [7:97].

Інше важливе новаторство – гендерні студії. 80-і роки ХХ століття ознаменувались початком активного дослідження ролі жіноцтва у контексті освітньої та соціальної роботи, а також проблеми нерівності статей. Автори таких праць намагалися визначити міру, до якої навчання змінює роль жінок у сім'ї та на ринку праці, ставлячи їх у центр уваги, що ніколи раніше у компаративістиці не робилося [7:98].

«Відлуння» досліджуваної проблематики

Ольтбек та Келлі не обмежуються лише констатацією появи альтернативних до вже усталених, традиційних досліджень. Важливими є й їхні коментарі щодо зворотної реакції, яку отримали новації від спеціалістів. Чи більше стало у фаховій літературі праць, які акцентують увагу на якісних показниках навчального процесу, ролі жіноцтва або освіти у контексті міжнародної інституційної ієрархії? Чи менше стали базуватися дослідження



на засадах функціоналізму, чи більш розмаїтою стала наукова методологія?

Зауважуючи, що частина праць з альтернативної тематики, які з'являлись у фаховій англomовній періодиці того часу, не отримала очікуваної реакції, автори статті наводять приклад пропозиції В.Мейсманн. Авторитетна канадська компаративістка закликала використовувати аналіз якісних показників для розуміння суті освітніх процесів, проте ця ідея не зустріла ні підтримки, ані спростування. «Ревю» продовжувало публікувати дуже невелику кількість народознавчих статей, що до того ж у більшості випадків не стосувались взаємодії навчального колективу та суспільства. Аналогічна картина спостерігалась і у часописі «Порівнюй» та Міжнародній педагогічній енциклопедії (International Encyclopedia of Education).

Відсутність реакції на нові дослідницькі «виклики» спостерігалась також і щодо гендерних досліджень. При цьому зазначимо, що два фахових часописи присвятили освіті жіноцтва та розбіжностям у вихованні хлопців та дівчат спеціальні випуски, а Міжнародний педагогічний щорічник (World Yearbook of Education) у 1984 році зосередився виключно на гендерних питаннях. Водночас у більшості журналів досліджуваного періоду публікації на цю тематику були все ще попереду. Дуже рідко галузеві дослідження використовували гендерний фактор як важливу характеристику поряд із соціальним походженням, національністю, а також міським чи сільським місцем проживання. Схожа ситуація спостерігалась і з реакцією (себто з її відсутністю) на привернення більшої уваги дослідників до аналізу регіональних мікросистем освіти.

Жваві дискусії у фаховій періодиці, які стосувались аналізу «міжнародних систем освіти», Ольтбек та Келлі співвідносять із критикою методології функціоналізму [12]. Не захищаючи такий шлях пізнання педагогічних явищ, деякі компаративісти однак критикували альтернативні засади, особливо ті, які ідентифікувались як марксистські. Зокрема, відомий британський компаративіст Б.Холмз характеризував такі підходи як «ідеологічно упереджені». Не піддаючи сумніву валідність марксистських підходів, Е.Епстейн передбачає непродуктивність дискусії між «неомарксистами», «неопозитивістами» та «неорелятивістами», що може, на думку дослідника, призвести до неспроможності надання об'єктивних рекомендацій щодо освітньої політики [7:100].

Аналізуючи відгуки на нові підходи до порівняльно-педагогічних досліджень Ольтбек та Келлі також зазначають, що окремі ідеї поступово залучались до так званого мейнстріму, тобто актуальної проблематики. Зокрема, аналіз діяльності міжнародних організацій у галузі освіти надав нового звучання тематиці «педагогічних запозичень». Автори спеціального випуску часопису «Порівнюй» (№1, 1983), присвяченому «міжнародним трансферам», наприклад, не лише демонструють важливу роль світових організацій в активізації міжнародної педагогічної співпраці. Вони також ставлять під сумнів важливість транскордонних корпорацій у створенні світової системи взаємозалежності, зокрема при висвітленні передумов впливу педагогічних явищ однієї системи освіти на іншу: неприпустимо, на думку Р. Гуденау (Ronald Goodenow), розглядати такі процеси лише через призму економічного чи політичного становища «нації-держави» [8]. Маємо зауважити,



що деякі питання концептуалізації дослідницьких методів освітянської компаративістики продовжують активно обговорюватись і у наш час. Зокрема, проблеми «структурного функціоналізму» продовжують досліджувати Гейл Келлі [10], Наталія Лавриченко [2], Віта Садова [3], кризу формально-кількісної оцінки освітніх досягнень – Світлана Вербицька [1], тощо.

Визнаючи невинуватено малу кількість публікацій у порівняльно-педагогічних виданнях у 1970-1980 рр. з гендерного питання, Ольтбек та Келлі проте відзначають інтерес компаративістів до питань, традиційно пов'язаних із соціальним становищем жінки: демографічні явища, харчування, здоров'я, виховання у неповних сім'ях [7:105]. Показово, що вже не початку ХХІ століття найавторитетніше товариство педагогів-компаративістів започаткувало стипендію імені Г.Келлі (Comparative Education Society Gail P.Kelly Award), причому першою у переліку бажаних тем досліджень, яким надаються переваги з боку журі, є гендерна проблематика. Дисертації на здобуття звання кандидата педагогічних наук М.І.Зубілевич «Гендерне виховання дівчат-підлітків у Великій Британії» (2006 р.), І.В.Братусь (2007 р.) «Соціально-педагогічна робота з юними матерями у США та Великобританії» свідчать про те, що і в українській компаративістиці гендерні питання набувають актуальності.

Таким чином, огляд фахових англійських видань 1977-1986 рр. засвідчує вагомий внесок науковців англійського світу у розвиток методологічних засад галузі. З огляду на появу низки праць українських авторів педагогічної компаративістики з міжнародної освіти та порівняльної педагогіки, цілком необхідним вбачається детальний історичний аналіз їхніх здобутків, виявлення провідних тенденцій цього підрозділу педагогічної науки у нашій країні у той чи той період еволюції, а також вироблення прогнозів на перспективу.

Список використаних джерел:

1. Вербицька С. Освітні програми міжнародних організацій як предмет порівняльно-педагогічного дослідження / Світлана Вербицька // *Порівняльно-педагогічні студії* - 2010: матеріали науково-практичного семінару / За заг. ред. О. І. Локиної та Н. І. Поліхун. - К.: «Інформаційні системи», 2010. - С. 11-13.
2. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень / Наталія Лавриченко // *Шлях освіти*. - 2006. - №2. - С. 17-23.
3. Садова В. Концептуалізація компаративістичного підходу в сучасних історико-педагогічних дослідженнях // *Педагогічна компаративістика - 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали науково-практичного семінару* / За заг. ред. О. І. Локиної та Н. І. Поліхун. - К.: «Інформаційні системи», 2010. - С. 19-20.
4. Локинина О. Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми / Олена Локинина // *Порівняльно-педагогічні студії*. - 2010. - №3/4. - С. 6-15.
5. Теодорович А. Методологічні орієнтири порівняльної педагогіки / А.Теодорович // *Проблеми освіти. Наук.-метод. зб. Інститут інноваційних технологій та змісту навчання МОН України*. - Вип. 76, 2013. - С.35-40.
6. Altbach, P.G. *Higher education in the Third world: themes and variations* / Philip G. Altbach / Singapore: Maruzen, 1982. - 212 p.
7. Altbach, P.G. & Kelly G.P. *Comparative Education: Challenge and Response* / Philip G. Altbach, Gail P. Kelly // *Comparative Education*. Vol. 30, No.1. - 1986. - P. 89-107.
8. Goodenow R. *To build a new world: toward two case studies on transfer in the 20th century* / Robert Goodenow // *Compare*, No. 1. - 1983. - P. 43-60.



9. *Comparative Education Review* [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.journals.uchicago.edu/page/ce/brief.html>
10. Kelly G.P. *Debates and trends in comparative education* / Gail P. Kelly // *Emergent Issues in Education. Comparative Perspectives*. Robert F. Arnove (Editor). – Albany: State University of New York Press, 1992. – P. 13-22.
11. Levin H. *The dilemma of comprehensive secondary school reforms in Western Europe* / Henry M. Levin // *Comparative Education Review*. No.22. – 1978. – P. 434-451.
12. Noah H., Eckstein M. *Dependency theory in comparative education: the new simplicitude* / Harold Noah, Max Eckstein // *Prospects*, No. 2. – 1985. – PP. 213-225.
13. Wollhuter C.C. *Review of the Review: constructing the identity of comparative education* / C.C.Wollhuter // *Research in Comparative and International Education*. – 2008. – Vol. 3, No.4. – P. 323-344.