

**ДО ПРОБЛЕМИ КОМПАРАТИВІСТСЬКОГО АНАЛІЗУ У ГАЛУЗІ
011 «НАУКИ ПРО ОСВІТУ»**

Вихрущ В.О.

професор, доктор педагогічних наук, Національний університет
"Львівська політехніка", професор кафедри педагогіки та соціального
управління
orcid.org/0000-0003-3469-2343

Стратегічний характер компаративістики зумовлений фундаментальністю наукових проблем, які вона нині розв'язує, насамперед проблему єдності і різноманіття людства. Порівняльні дослідження, які не дають можливості обмежуватися однонаціональною культурою і замикатися в самодостатній загерметизованій площині, є доконечною передумовою існування компаративістики розширеного формату – інтегрального чи змодифікованого в глобалізовано відкритому світі. Постмодерністський період характеризується насамперед тим, що акцент зацікавлень науковців змістився з предметного поля на саму компаративістику як окремий об'єкт теоретичної рефлексії, як особливу форму дискурсу.

Ч. Бернгеймер вважає, що потрібно змінювати традиційний підхід «старої» компаративістики, коли порівнювалися між собою лише ті культурні явища, що вже сформувався і означені іншими дослідниками: їх слід вивчати в порівняльному аспекті вже в момент появи й еволюції, інакше компаративістика приречена на хронічне «запізнювання» [3, 43].

Усе частіше компаративісти усвідомлюють не лише прикладну функцію своєї науки, а й її самостійний духовний вимір; у свідомості деяких учених вона постає як метатеорія чи метанаука (П. Зіма, П. Рогуський, Е. Касперський, О. Веретюк), як філософія конкретної галузі знань, наприклад літературознавства (Ф. Жост), метамова галузі, наприклад літературознавства (Д. Наливайко). В українській науковій спільноті лунають голоси і про оновлення компаративістики, і про те, що вітчизняна наука потребує насамперед

реконструкції, уважного врахування національних традицій порівняльних студій. Адже в Україні у другій половині XIX – на початку XX ст. існувала компаративістика в нормальній тогочасній західноєвропейській моделі, яку було заборонено в 30-х роках XX століття [2].

Не зупиняючись на аналізі методології, оскільки підходи до компаративістських досліджень у галузі педагогіки глибинно не проаналізовані, зазначимо, що окремі її компоненти є достатньо визначеними.

Методом компаративістики є порівняльний аналіз, тобто співставлення педагогічних феноменів з метою встановлення подібностей та відмінностей між ними. Принципи виступають як основні ідеї і положення, що пронизують собою всю порівняльно-педагогічну матерію: принцип порівнянності явищ, інститутів та інституцій із установкою на внутрішньотипове порівняння; принцип відповідності різних рівнів, форм і видів елементів порівнюваних систем; принцип врахування історичних, національних, економічних, соціально-політичних та інших умов, в яких виникають і розвиваються у порівнюваних педагогічних системах; принцип встановлення не тільки загальних рис і ознак порівнюваних педагогічних систем, але й їхніх особливостей, а також специфічних ознак, властивих окремим системам; принцип порівнювання педагогічної матерії не тільки в статиці, але й у динаміці тощо.

У процесі порівняння використовуються різні його форми: описове (дослідження порядку вирішення конкретних проблем у освіті не менш ніж двох країн), прикладне (метою вивчення зарубіжної освіти є пошук рішень для вдосконалення національної освіти) і контрастне (сприяє виявленню концепцій і методів регулювання, властивих «протилежним» освітнім системам з метою їх більш глибокого розуміння й ефективного забезпечення); згідно іншого підходу - це синхронне порівняння (аналіз освітніх систем «подібних культур» і народів, що проживають в однакових історичних, економічних, культурних, географічних тощо умовах (наприклад, освітні системи країн пострадянського періоду), асинхронне порівняння (аналіз відмінних, але таких, що мають певну

подібність, освітніх систем, наприклад, освітні системи країн середньовічної Європи) та бінарне порівняння (порівнюються тільки дві паралельно існуючі системи освіти, котрі різними шляхами досягають подібних результатів). Кожний вказаний вид порівняння у компаративістському дослідженні потребує розробки відповідного алгоритму, що сьогодні, на жаль, залишається проблемою.

Актуальною у компаративістських дослідженнях у галузі педагогіки (спеціальність 13.00.01 - загальна педагогіка та історія педагогіки, 011 "Науки про освіту") залишається відповідь на запитання: Якою повинна бути їх спрямованість - практичною чи узагальнюючою/теоретичною? У історії компаративістики сьогодні склалося два підходи: перший, який передбачає практичний сенс ("Йдеться не про порівняння заради порівняння, а про прагматичні наміри змінити реалії освіти", - пишуть французькі вчені С. Перес, Д. Гру і Ф. Феррер); інші погляди і аргументи формулюють авторитетні в світовому педагогічному співтоваристві вчені-ідеологи самостійного наукового статусу порівняльної педагогіки (Б.Вульфсон, Г.Ноа, А.Ново, К.Олівера, Б.Холмс, Ф.Рінгер, Ю.Шрайвер, М.Екштейн і ін.). На жаль, у дослідженнях компаративістського спрямування з проблем розвитку системи освіти у зарубіжних країнах представлено саме узагальнення зарубіжного досвіду з тієї чи іншої проблеми (що є тільки початковим етапом компаративістського аналізу), але немає інноваційної складової та презентації пошуку шляхів імплементації інновацій у вітчизняній освіті із урахуванням цивілізаційних та вітчизняних досягнень. Подібним чином можна узагальнити і основні претензії до реалізації компаративістської складової дослідження з історії педагогіки та історико-педагогічної персоналістики.

У галузі педагогічних досліджень важливим є питання про те, що саме (які освітні системи або їх елементи із врахуванням освітніх систем) можна порівнювати. Отже йдеться про:

- 1) правомірність застосування горизонтальних та вертикальних підходів у компаративістському дослідженні;

2) розв'язання питання: чи досліджувані об'єкти порівнянні цілком чи частково, або "у якому плані вони порівнянні, а у якому непорівнянні" (М.Марченко).

Помилковим вважається підхід, в основі якого лежить твердження: порівнянність освітніх систем припускає їхню спільність не тільки в структурі, формах, але і за суттю, змістом, соціальною роллю і призначенням. На думку П.Емінеску, порівнюючи різні системи, враховували як наявність визначальних елементів, так і вплив, що вони справляють на інші елементи системи, оскільки «це виключає ризик помилкових висновків, заснованих винятково на формальній подібності, а розходження у політичній, ідеологічній і економічній структурах перестають бути перешкодою на шляху порівняння». І.Луговською була сформульована методологія системного параметричного порівняльного аналізу. Згідно такої методології, виявлення загального та особливого в системах освіти повинно здійснюватися на основі сукупності певних якісних і кількісних параметрів: освітні стандарти, характеристики освітніх установ, способи управління шкільною справою, ціннісно-цільові, змістовно-організаційні, оціночно-результативні складові освіти. Умовами ефективного параметричного дослідження названі: єдина методика, презентативність, облік соціокультурних відмінностей, участь кваліфікованих експертів.

Отже, актуальною для сучасної компаративістики у галузі освітніх наук є проблема механізму відповідного аналізу, а саме - його загальнонаукових засад, оскільки у поєднанні із варіативною складовою (врахуванням напряму педагогічного дослідження і його специфіки) створюється дієва процедура співставлення освітніх явищ з метою їх взаємозбагачення. Вважаємо за можливе стверджувати, що не формується і на практиці не застосовується механізм компаративістського аналізу, а отже результати таких досліджень не можна вважати валідними.

З огляду на те, що компаративістика у педагогіці покликана порівнювати різні (як правило, дві) освітні платформи, вважаємо за необхідне наголосити на тому, механізм такого порівняння може бути горизонтальним (явища, які

існують в однакових цивілізаційних, часових, соціально-економічних, психолого-педагогічних умовах), або вертикальним (явища, які існують у різних часових -цивілізаційних та епохальних - умовах).

Щодо механізму компаративістського дослідження можна стверджувати, що саме він сьогодні потребує пильної уваги у галузі наук про освіту (спеціальність 13.00.01 - загальна педагогіка та історія педагогіки, 011 "Науки про освіту"). До того ж з огляду на багаторічний досвід роботи у спеціалізованих вчених радах вказаного напрямку, наважимося стверджувати, що механізм компаративістського аналізу для досліджень з історії педагогіки та історико-педагогічної персоналістики, історіографії, із загальної і порівняльної педагогіки має бути відмінним, але із загальнокомпаративістським/методологічним підґрунтям.

Список літератури:

1. Луговская И.Р. Сравнительно-педагогический анализ систем образования разных стран: проблемы развития / И.Р. Луговская // Методологические ориентиры педагогических исследований: материалы Всероссийского методологического семинара / под ред. Н.В. Бордовской. - СПб., 2004. - С. 154-158.
2. Тюпа В. Компаративизм как научная стратегия гуманитарного познания / В. Тюпа // Филологические науки. – 2004. – № 6. – С. 98–104.
3. Bernheimer Ch. Comparative Literature in the Age of Multiculturalism / Ch. Bernheimer. – Baltimore; London: Johns Hopkins University Press, 1995. – 207 p.