

ІСТОРИЧНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ: ГЛОБАЛЬНИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ

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

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

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

Питання про те, як вирішують виховні проблеми інші народи, ставилися ще з давніх давен. Давньогрецький історик Геродот писав про виховання у

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Саме Г. Манн виступив ініціатором запровадження у США обов'язкової безкоштовної початкової освіти. Після відвідання ряду європейських країн з метою вивчення освітнього досвіду він склав ряд доповідей, які набули

широкого громадського розголосу. Це значною мірою вплинуло на прийняття урядових рішень щодо розвитку освіти.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

У наступні десятиліття відбувалося подальше зростання кількості досліджень зарубіжної освіти, про що свідчить, наприклад, такий факт,

наведений російським компаративістом А. Джуринським: тільки у 1894 році було надруковано 362 книги та статті, присвячені цій проблематиці [2,18].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

зауваження щодо штучності деяких дидактичних матеріалів, виступає проти механічного запровадження ідей та практичного досвіду зарубіжного педагога.

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

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

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

Найбільшої ваги серед подібних організацій набуло Міжнародне бюро освіти (МБО), засноване у 1925 році з ініціативи видатного швейцарського педагога Е.Клапареда. У 1929 році МБО з приватної асоціації перетворилась у впливову міжурядову організацію, що дозволило значно розширити масштаби її діяльності. Основними напрямками діяльності МБО стали: налагодження зв'язків між освітніми відомствами та науково-педагогічними організаціями різних країн, скликання міжнародних науково-педагогічних конференцій,

сприяння закордонним відрядженням педагогів та освітніх діячів, видання педагогічної літератури та періодичних видань (з 1927р. видавались щоквартальник «Педагогічна документація та інформація» і серія «Дослідження та огляди з порівняльної педагогіки», з 1933р. – «Міжнародний щорічник з питань освіти»).

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

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

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

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

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

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

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

Ще більш активно відбувалось вивчення зарубіжного педагогічного досвіду в Україні, про що, зокрема, свідчить програмна промова наркому освіти республіки Г. Ф. Гринька, що мала красномовну назву «Наш шлях на Захід». У промові обґрунтовувалась необхідність звернення до багатого науково-педагогічного досвіду розробки психологічних, психофізіологічних та психотехнічних проблем, накопиченого науковцями Західної Європи.

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

Педагогічній пресі, і, перш за все, журналу «Шлях освіти» надавали великого значення у справі вивчення та запровадження зарубіжних освітніх новацій. Цей журнал ставив перед собою, зокрема, такі завдання: 1) сприяти вивченню та практичному використанню деяких технічних досягнень чужоземної педагогіки; 2) глибоко й уважно вивчати пролетарську педагогіку у капіталістичних країнах та боротьбу пролетаріату на освітньому фронті; 3) пропагувати вітчизняну педагогіку на Заході, інформувати зарубіжних читачів про досягнення та постанови в галузі культурного будівництва.

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

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

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

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

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

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

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

Провідними англomовними дослідниками цього періоду та їх головними науковими досягненнями стали: С.А. Андерсон («Значення соціальних

типології в порівняльній педагогіці» (1959), «Світові освітні системи» (1960), «Порівняльна педагогіка більш як за чверть століття: зрілість та суперечності» (1977); Дж.З.Ф. Бірідей «Дискусія з приводу методів порівняльної педагогіки» (1957), "Порівняльна педагогіка у Колумбійському університеті" (1960), "Порівняльний метод у педагогіці" (1964); І. Кендл «Нова ера в освіті - порівняльне дослідження» (1955), «Методологія порівняльної педагогіки» (1959); В.В. Брікман «Історичний вступ до порівняльної педагогіки» (1960), «Передісторія порівняльної педагогіки до кінця XVIII століття» (1964); Ф. Шнейдер «Концепції у порівняльній педагогіці» (1955), «Європейське виховання» (1959); Б. Холмз «Проблеми освіти: порівняльний підхід» (1965), «Порівняльна педагогіка: деякі питання методу» (1981); М.А. Екштейн «Надзвичайні засоби стримування: покарання та контроль в англійській та американській школі» (1966), «Метрополітанізм в освіті: порівняльне вивчення успіхів учителів та учнів у Амстердамі, Лондоні, Парижі та Нью-Йорку» (1974); Ф.Е. Джоунс «Порівняльна педагогіка: мета та метод» (1971) та інші. Домінування у товаристві компаративістів світового рівня англомовних науковців з Північної Америки та Європи вважається характерною ознакою цього періоду.

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

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

Значного розвитку набув у другій половині XX ст. процес утворення інфраструктури порівняльної педагогіки (за Р. Коуеном [17]) або її інституціоналізації (за М. Менсон та М. Брейем [23]). Чинниками, що сприяти розвитку цього процесу, стали передусім, інтернаціоналізація освітньої політики, утворення представницьких міжнародних спеціалізованих дослідних центрів та фахових видань. Однак першочергову роль у інтернаціоналізації

культурно-освітнього життя людства відіграло утворення Організації Об'єднаних Націй та її спеціалізованого органу з питань освіти, науки та культури – ЮНЕСКО (заснований у 1946 р.). З 1969 року складовою частиною ЮНЕСКО стало Міжнародне бюро освіти, що призвело до активізації збору, систематизації та публікації широкого кола матеріалів щодо функціонування освітніх систем у різних країнах та регіонах, проведення представницьких наукових форумів з проблем розвитку порівняльної педагогіки. Продовженням цього процесу стало створення у 50-х роках низки міжнародних порівняльно-педагогічних дослідницьких центрів. Серед них Інститут міжнародних педагогічних досліджень у Франкфурті-на-Майні (ФРН), Міжнародний центр педагогічних досліджень у Севрі (Франція), Інститут порівняльної педагогіки у Зальцбурзі (Австрія) та інші.

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

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

Важливу роль у популяризації порівняльної педагогіки як галузі наукових знань стали відігравати фахові журнали, створені у другій половині XX ст. Найбільш популярними з них, що підтримують свій міжнародний статус впродовж років, є такі, як *Comparative Education Review* (створений у США у 1957 р.), *Comparative Education* (Велика Британія, 1964 р.), *Compare: a Journal of*

Comparative Education (Велика Британія, 1968 p.), Prospects: Quarterly Review of Comparative Education (журнал ЮНЕСКО, створений у 1971 p. З 1990-х. pp. журнал друкується англійською, французькою, іспанською, арабською, китайською та російською мовами), Canadian and International Education / Education Canadienne et Internationale (Канада, 1973 p.), Comparative Education Research (Японія, 1975 p.), International Journal of Educational Development (Велика Британія, 1981 p.), Current Issues in Comparative Education (США, 1998 p.) та ін.

Цілями утворення інфраструктури порівняльної педагогіки у досліджуваний період стали, за Р. Коеном, «визначення, утворення, реорганізація порівняльної педагогіки як галузі знань та поширення інформації про неї». До суб'єктів, що утворили цю інфраструктуру дослідник відносить наукові мережі, уряди, професійні асоціації, університетські наукові центри, спеціалізовані журнали та видавництва. Вагому роль відіграла у цьому процесі наукова та викладацька діяльність фахівців у сфері порівняльної педагогіки» [17, 322].

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

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

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

У 70-80-ті роки з'являється широке коло джерел з порівняльної та зарубіжної педагогіки, авторами яких стали представники російської школи компаративістики В.П. Борисенков, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринський, В.П. Лапчинська, З.О. Малькова, М.Д. Никандров, В.Я. Пилиповський, К.І. Салімова, С.А. Тангян, Т.Ф. Яркіна та ін. У працях названих педагогів

поданий аналіз основних напрямів реформування освітніх систем у розвинутих країнах та тих, що розвиваються, висвітлюються процеси модернізації змісту та методів навчання, характеризуються різні напрями педагогічної думки, співвідношення загальнолюдського та національного, загального та спеціального у вирішенні освітніх проблем у сучасному світі. Поступово зменшується ідеологічний тягар в оціночних судженнях щодо педагогічних здобутків іноземних держав та науковців, однак повністю його позбавитись у радянські часи не вдалося.

В Україні з метою вивчення основних тенденцій і закономірностей розвитку народної освіти і педагогічної науки за рубежом у 1971 році в Українському науково-дослідному інституті педагогіки була створена група педагогічної інформації (з 1972 р. – сектор, а пізніше – лабораторія науково-педагогічної інформації під керівництвом Б.Ф. Мельниченка). З 1992 року цей науковий колектив, очолюваний І.Г. Тараненко, отримав назву лабораторії порівняльної педагогіки. Провідними напрямками її пошуків стали: розвиток методології порівняльно-педагогічних досліджень, виявлення тенденцій та закономірностей розвитку народної освіти та педагогічної думки у зарубіжних країнах.

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

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

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

впливу процесів глобалізації та регіоналізації на розвиток освіти в різних країнах і геополітичних регіонах, суперечливість такого впливу.

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

На початку ХХІ ст. виникло широке коло досліджень, в яких аналізується процес трансформації суспільної місії освіти, пов'язаний з переходом до нового етапу розвитку суспільства – інформаційного, суспільства знань та мережевого суспільства. Освіта перетворюється в таких умовах на продуктивну силу, від результатів діяльності якої залежить успішність функціонування не тільки окремої особи, але й суспільства в цілому. В такому контексті актуальними стали дослідження стратегій розвитку національної та наднаціональної освітньої політики, стандартизації змісту освіти і якості знань, міжнародних порівнянь ефективності та продуктивності діяльності освітніх систем, особливостей централізаційно-децентралізаційних змін в управлінні освітою, впливу ІКТ на формування нової місії, процес та результат освіти.

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

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

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

визначення в освітній сфері норм, підписання конвенцій, збирання інформації та в цілому сприяння розвитку національних освітніх систем.

2. *Статистичні та аналітичні матеріали освітнього характеру.* Характер інформації, якої потребує, наприклад, ЮНЕСКО від національних держав – її членів, впливає на мобілізацію зусиль урядів цих держав у певних освітніх програмах. Зокрема, глобальна акція “Освіта для всіх”, започаткована рядом міжнародних організацій у 1990 р., привернула увагу національних урядів абсолютної більшості країн, світової педагогічної громадськості до проблем розвитку базової освіти, а акція ОЕСР “Безперервна освіта для всіх”, започаткована у 1996 р., – до побудови систем безперервної освіти у розвинених країнах. Шляхом публікацій, експертних оцінок, конференцій міжнародні організації сприяють не тільки обміну ідеями, формуванню глобальної освітньої ідеології, розробці її фундаментальних принципів, норм, а й трансформації національних освітніх систем відповідно до міжнародних освітніх стандартів.
3. *Міжнародні освітні стандарти.* Інструментами, що сприяють визначенню національних освітніх стандартів, є численні конвенції, резолюції, декларації та рекомендації, що приймаються міжнародними організаціями. Така практика є особливо важливою у регіональному вимірі, наприклад у країнах Євросоюзу, які приступили до формування Європейського освітнього простору. Разом з тим підкреслимо, що не слід перебільшувати значення таких стандартів, оскільки жодна з країн не відмовилась від національних особливостей і традицій у побудові власної освітньої системи. На сучасному етапі, навіть у регіоні Європи, йдеться не про стандартизацію в основному значенні цього терміна, а про набуття національними освітніми системами якостей прозорості, зрозумілості для інших, порівнюваності. Важливий вплив на розвиток у глобальних масштабах перформативної (від англ. “performance” – продуктивність) освітньої політики мало запровадження освітніх індикаторів ОЕСР. Вони визначають широке коло показників, до яких відносять як вхідні параметри, процесуальні характеристики, так і вихідні параметри та наслідки діяльності освітніх систем, що вважаються значущими для економічного росту держави та забезпечення конкурентоспроможності її економіки. Протягом останніх років утворилась глобальна мережа індикаторів освіти, в рамках якої індикатори ОЕСР співвідносяться з індикаторами ЄС та ЮНЕСКО.
4. *Технологічні та фінансові ресурси міжнародних організацій.* Приєднання значної кількості держав до міжнародних організацій зумовлено, на думку дослідників, тим, що вони потребують фінансових кредитів та інвестицій. При їх наданні міжнародні організації висувають певні вимоги, за умови виконання яких надаються кредити. Країни, що потребують кредитів, мають узгоджувати свою політику з вимогами, ідеологією відповідної організації-

донора. Найбільшим кредитором в освітній сфері є Світовий Банк. У структурі банку є Департамент освіти, що визначає його інвестиційну політику. Найважливішими чинниками, які в найближчі 25 років впливатимуть на розвиток освіти, за визначенням керівництва Банку, є ринкова економіка, глобалізація, значні технологічні інновації, еволюція державного та приватного секторів освіти.

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

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

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

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

Найбільш актуальними стали у цей час порівняльно-педагогічні розвідки, присвячені вивченню впливу глобалізаційних процесів на розвиток освіти у розвинених країнах, пошуку шляхів інтеграції освітніх систем пострадянських

держав у європейський та світовий освітні простори. Цікавими у даному контексті є такі монографії, та навчальні посібники російських компаративістів цього періоду: Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова «Порівняльна педагогіка» (1996); Б.Л. Вульфсон «Стратегія розвитку освіти на порозі XXI століття» (1999), «Порівняльна педагогіка: історія і сучасні проблеми» (2003), «Освітній простір на межі століть» (2006), «Актуальні питання виховання в умовах глобалізації» (2009); К. Салімова «Педагогіка народів світу: Історія і сучасність» (2001), «Захід. Схід. Діалоги про виховання» (2013); А.Н. Джуринський «Прогностичні моделі систем освіти у зарубіжних країнах» (1994); «Реформи освіти у сучасному світі: глобальні та регіональні тенденції» (1995); «Порівняльна педагогіка» (1998), «Полікультурне виховання в сучасному світі» (2002), «Розвиток освіти в сучасному світі» (2004), «Наукові і методичні проблеми історії педагогіки і порівняльної педагогіки» (2005); А.П. Ліферов «Глобальна освіта – шлях до інтеграції світового освітнього простору» (1997), «Транснаціональні корпорації у світовій освіті і наукових дослідженнях» (2003); Є.І. Бражнік «Інтеграційні процеси в сучасній європейській освіті» (2001); І.А. Тагунова Інтеграційні процеси в освіті в контексті розвитку Мережі: наднаціональна освіта (2013). тощо.

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

Максименко; «Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти» (2006) за ред. О.І. Локшиної; «Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах» (2008) О.І. Огієнко; «Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу» (2010) О.І. Локшиної, та деякі інші.

У 1995 році з ініціативи академіка АПН України, докт. пед. наук, професора О.В. Сухомлинської відновив свою діяльність науково-методичний журнал «Шлях освіти», який розвиває традиції, що існували у цьому часописі в 20-ті роки ХХ ст., сприяючи входженню української системи освіти та педагогічної науки у світовий освітній простір. Матеріали порівняльно-педагогічного характеру публікуються також в журналах «Педагогіка і психологія», «Рідна школа», «Директор школи. Україна», інших педагогічних та методичних журналах.

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

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

Головними напрямками порівняльно-педагогічних досліджень стали:

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

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

Список використаних джерел:

1. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 232 с.
2. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире / А.Н. Джуринский – М.: Издательство открытого Российского университета, 1999.– 200 с.
3. Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика: Учебное пособие / А.Н. Джуринский– М.: Изд. центр «Академия», 1998. -176 с.
4. Дічек Н.П. С.Ф.Русова і зарубіжна педагогіка / Н. Дічек //Педагогіка і психологія. – 1996. – №3. – С.169 – 177.
5. Лордкипанидзе Д.О. Педагогическое учение К.Д. Ушинского / Д.О. Лордкипанидзе – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1954. – 367 с.
6. Микитась В. Давньоукраїнські студенти і професори / Василь Микитась . – К.: Абрис, 1994. – 288 с.
7. Осьмук Н. Г. Зарубіжний досвід на сторінках українських педагогічних журналів у перших десятиріччях ХХ століття / Н. Г. Осьмук // Педагогічні науки : зб. наук. пр. / ред. кол.: М. О. Лазарев (відп. ред.) [та ін.]. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. – С. 211–219.
8. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка. Навчальний посібник. / А.А. Сбруєва А.А. – Суми: СДПУ, 1999. – 300 с.
9. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. – 2-ге вид., стер. / А.А. Сбруєва А.А. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2005. – 320 с.
10. Сухомлинська О.В. Зарубіжний педагогічний досвід в Україні в 20-ті роки // Рідна школа.- 1992.-№2.-С. 3-7
11. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский. Пед.соч.: В 6 т.-М.: Педагогика, 1988. - Т.1. - С. 194 - 256.
12. Altbach P.G., Kelly G.P. New Approaches to Comparative Education / P.G. Altbach, Kelly. - Chicago and London: The University of Chicago Press, 1986. – 342 p.
13. Altbach P. G. Trends in Comparative Education / P. G. Altbach // Comparative Education Review. – 1991. – Voll. 35, № 3. – P. 491 - 507.
14. Bray M. Comparative Education in the Era of Globalisation: evolution, missions and roles // Policy Futures in Education, – 2003. – Vol. 1. – № 2. – P. 209 – 224.
15. Brickman W.W. Prehistory of comparative education to the end of the eighteenth century / W.W. Brickman //Comparative education review. – 1966. – Vol.10, №.1.– P. 30-47.
16. Common Interests, Uncommon Goals. Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members. (ed. byV. Masemann, M. Bray, M. Manzoni). – Comparative Education Research Centre (CERC) and Springer, 2007. – 384 p.
17. Cowen R. The National and International Impact of Comparative Education Infrastructures / R.Cowen // Comparative Education: Contemporary Issues and Trends (ed. by W.D. Halls). – Paris: UNESCO and London: Jessica Kingsley, 1990. – P.321-352.
18. Cowen R. On history and on the creation of the comparative education / R. Cowen // International Handbook of Comparative Education. Ed. by R. Cowen and A. M. Kazarnias. – Springer, 2009.– P.7-10.

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