

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
Державний заклад «Луганський національний університет імені
Тараса Шевченка»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

САДОВА НАТАЛІА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 37. (091)(4/9)

ДИСЕРТАЦІЯ
РОЗВИТОК ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ В США (ДРУГА
ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне
джерело

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник:
Каліна Катерина
Євгенівна,
кандидат педагогічних
наук, доцент

Харків – 2020

АНОТАЦІЯ

Садова Н. О. Розвиток порівняльної педагогіки як науки в США (друга половина XX століття) – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» – Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Харків, 2020.

У дисертації встановлено, що предметом аналізу науковці обирали широкий спектр теоретичних і практичних проблем порівняльної педагогіки, а саме:

– визначення окремих категорій (об'єкт, предмет, мета, завдання, принципи, методи порівняльно-педагогічного дослідження) порівняльної педагогіки як науки (Б. Вульфсон, А. Василюк, О. Галус, В. Капранова К. Корсак, Н. Лавриченко, О. Локшина, З. Малькова, А. Сбруєва, А. Троцко, А. Чех, С. Цюра, Н. Яковець та ін.);

– питання розвитку порівняльної педагогіки як в Україні, так і в провідних країнах світу (К. Аллаф, М. Брей, Д. Вілсон, Б. Джонстоун, М. Екштейн, Х. Лісковацька, О. Локшина, А. Сбруєва, Г. Ной, В. Раст, Т. Ярів-Машал та ін.);

– моделі підготовки педагогічних кадрів у різних країнах світу (С. Брю, В. Капранова, Т. Осадча, Л. Пуховська, А. Троцко та ін.);

– проблеми інституалізації порівняльної педагогіки (Е. Свінг, А. Теодорович та ін.);

– особливості організації та проведення порівняльно-педагогічних досліджень (К. Бражнік, В. Корсунов, І. Тагунова, Дж. Графф, Р. Едвардз, В. Ламберт, В. Холмз, Г. Штайнер-Хамсі та ін.);

– визначення змісту порівняльної педагогіки як навчальної дисципліни (Б. Вульфсон, З. Малькова);

– взаємозв'язок компаративістики з іншими науками про людину (Р. Арнов, М. Брей та ін.).

Водночас було з'ясовано, що питання розвитку порівняльної педагогіки як науки в США у другій половині ХХ ст. залишається недостатньо вивченим і потребує свого окремого дослідження.

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних матеріалів свідчить про те, що порівняльна педагогіка є самостійною галуззю педагогічного знання. Зазначена наука має власний предмет, мету, завдання, методологічні підходи, принципи, закономірності та послуговується різноманітними методами наукового пізнання.

У процесі дослідження було з'ясовано, що становленню та подальшому розвитку порівняльної педагогіки як науки в США сприяли: порівняння мандрівниками освітніх систем у різних місцевостях; проведення експедицій з метою дослідження іноземних освітніх систем; зміцнення міжнародних зв'язків, що позитивно вплинуло на організацію зарубіжних мандрівок; виникнення терміну «порівняльна педагогіка»; активна діяльність американських дослідників – Джона Гріскома, Олександра Далласа Бейча, Вільяма Гарріса, Хораса Манна, Генрі Барнарда, Кельвіна Стоу та ін.; проведення у другій половині ХІХ століття міжнародних наукових конгресів; створення в Філадельфії Національної освітньої асоціації (1858 р.) та Департаменту Освіти (1867 р.); видання спеціального «Американського Журналу Освіти»; заснування агенцій, які збирали і розповсюджували інформацію щодо стану міжнародної освіти – Відділ Освіти Об'єднаних Штатів (1867 р.), Музей педагогіки в Парижі (1879 р.), Відділ Спеціальних Досліджень і Звітів у Лондоні (1895 р.); підготовка професором Мічиганського університету Вільямом Пейном перших лекцій, присвячених школам і освітнім системам Європи;

запровадження порівняльної педагогіки в університетську освіту як навчальної дисципліни (1899 р.); публікація Пітером Сендіфордом першого підручника з порівняльної педагогіки (1918 р.); заснування Американської асоціації освітніх досліджень (1916 р.); відкриття дослідницьких інститутів і центрів у різних країнах світу; започаткування у США програм із порівняльної та зарубіжної педагогіки; видання Колумбійським університетом «Педагогічного щорічника» (1924 - 1944 рр.) та журналу «Міжнародний огляд освіти» (1933 р.); підготовка І. Кенделем спеціальної праці «Дослідження в галузі порівняльної педагогіки» (1933 р.); діяльність різноманітних агенцій у галузі освіти (Міжнародне Бюро Освіти, Відділ Освіти США, Національна освітня асоціація США, Всесвітня федерація освітніх асоціацій, Американський національний комітет з питань інтелектуальної співпраці, Світовий банк, ЮНЕСКО); проведення Консультативним Комітетом США щорічних зборів із порівняльної освіти (починаючи з 1935 р.).

На підставі вивчення й узагальнення історико-педагогічних матеріалів, зарубіжної літератури, нормативних документів офіційних органів державної влади США, тогочасної періодичної преси визначено й науково обґрунтовано два етапи розвитку порівняльної педагогіки як науки в США в другій половині ХХ століття.

Серед критеріїв визначення етапів розглядалися суспільно-політичні, соціально-економічні й організаційно-педагогічні чинники, що призвели до перегляду предмету, об'єкту, мети, завдань, методологічних засад, методів, теорій, принципів, підходів до порівняльної педагогіки як науки.

Перший етап (1950 – 1970 рр.) у дослідженні визначено як етап визнання порівняльної педагогіки як науки в США.

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що на цьому етапі теоретичним підґрунтям порівняльної педагогіки як науки стали праці А. Андерсона, Дж. Бірідєя, В. Брікмана, М. Екштейна, Е. Елштейна,

І. Ілліча, І. Кендела, Б. Кука, Р. Мура, Г. Ноя, Р. Уліха, С. Хайта, Дж. Холта та інших дослідників.

На підставі всебічного аналізу значного масиву наукових джерел встановлено, що характерними ознаками цього етапу були: прийняття низки нормативних документів («Акт про Національний науковий фонд» (1950 р.), Закон Фулбрайта-Хейса (1961 р.)); започаткування різноманітних інституцій (Товариство Порівняльної Педагогіки (1956 р.), Організація економічного співробітництва й розвитку (1961 р.), Товариство Порівняльної педагогіки та Міжнародної освіти США (1968 р.), Центр із питань досліджень та інновацій у галузі освіти (1968 р.), Американська Асоціація порівняльної педагогіки (1969 р.), Міжнародна Рада товариств порівняльної педагогіки (1970 р.)), які сприяли визнанню порівняльної педагогіки як наукової галузі та проведенню Всесвітніх конгресів товариств порівняльної педагогіки; заснування кафедр при університетах (Мічиганському, Чиказькому, Каліфорнійському), котрі займалися проблемами порівняльної педагогіки; публікація компаративістських видань («Огляд порівняльної педагогіки» (США), «Порівняльна педагогіка» (Велика Британія), «Міжнародний огляд освіти» (Німеччина)) з питань освіти й виховання в світі.

Доцільно також звернути увагу на те, що на етапі, який вивчається, серед науковців не існувало єдиного підходу до визначення порівняльної педагогіки як самостійної галузі наукових знань. Досліджуваний етап також позначився посиленням зв'язків порівняльної педагогіки з іншими науками про людину (філософія, соціологія, історія), використанням методів зазначених наук під час організації порівняльно-педагогічних досліджень, дебатами щодо визначення методологічних засад досліджуваної галузі, широким визнанням індуктивного та дедуктивного методів наукового пізнання, визначенням предмету (вивчення педагогічних явищ окремої країни і встановлення взаємозалежностей між

освітніми та іншими чинниками), об'єкту (стан освіти різних країн світу), закономірностей (автономність досліджуваної галузі як наукової дисципліни; залежність розвитку порівняльної педагогіки від розвитку суспільства й суспільних наук) порівняльної педагогіки як науки; з'ясуванням її провідних принципів (науковості; послідовності проведення порівняльно-педагогічного дослідження; розвитку наукового знання; вибіркості досліджуваних явищ; рівних можливостей у галузі освіти незалежно від соціального стану або приналежності до расової або етнічної групи); використанням емпіричних методів у галузі освіти; масовим проведенням педагогічних подорожей і спостережень.

Установлено, що на етапі визнання порівняльної педагогіки як науки американськими дослідниками були чітко визначені її мета (використання освіти для модернізації суспільства взагалі) і завдання (визначення методологічних засад компаративістики; надання інформації щодо освітніх систем інших країн світу; визначення ефективних методів проведення порівняльно-педагогічних досліджень; розуміння освітніх форм та систем, які існують у власній країні; пропаганда і вдосконалення викладання порівняльної педагогіки у коледжах і університетах; заохочення наукових досліджень у галузі компаративістики; сприяння обміну науковцями і вивченню шкільних систем провідних країн світу; співпраця зі спеціалістами інших галузей для пояснення освітніх подій у культурному контексті; організація періодичних Всесвітніх конгресів товариств порівняльної педагогіки; визначення місця порівняльної педагогіки серед інших наук про людину; організація міжнародної освіти викладачів та ін.).

З'ясовано, що на першому етапі визнання порівняльної педагогіки як науки в США (1950 – 1970 рр.) компаративістські дослідження проводились за такими напрямками: з'ясування суті порівняльної педагогіки як науки та визначення її методологічних засад; пошук

ефективних моделей організації освіти; вивчення стану освіти країн, які розвиваються; організація країнознавчих та мовних досліджень; з'ясування чинників (політичні, соціально-економічні, культурні, релігійні тощо), які зумовили стан освіти в певній країні та ін.

У цілому позитивно оцінюючи розвиток порівняльної педагогіки як науки в США на окресленому етапі, звертаємо увагу і на окремі недоліки, а саме: обмежене використання методів науково-педагогічного пізнання; недостатня кількість праць порівняльного характеру двох і більше країн.

Другий етап (1971 – 1999 рр.) – етап збагачення змісту порівняльної педагогіки як науки.

Науковий пошук засвідчив, що специфіка даного етапу, порівняно з попереднім, зумовлена впливом глобалізації та інтернаціоналізації на всі сфери людської діяльності, прийняттям американським урядом нових законодавчих актів («Закон рівних освітніх можливостей» (1974 р.) «Національні освітні цілі» (1989 р.); «Америка 2000: стратегія освіти» (1991 р.); «Цілі 2000: навчити Америку» (1994 р.)), розмежуванням термінів «інтернаціоналізація», «глобалізація», «порівняльна» і «зарубіжна педагогіка», зростанням міжнародних зв'язків, бажанням покращення власної освітньої системи за зразком зарубіжної практики, популярністю порівняльної педагогіки як науки.

Збагаченню змісту порівняльної педагогіки як науки на визначеному етапі сприяли праці Б. Адамсона, Ф. Альтбаха, Р. Арнова, Дж. Бірідея, Д. Вілсона, М. Екштейна, Г. Келлі, І. Кендла, Е. Кінга, В. Клафкі, В. Маллінсона, Г. Ноя, Ф. Рінгера, П. Росселло, М. Томаса, В. Холлза, Б. Холмса та деяких інших американських фахівців.

Установлено, що на визначеному етапі (1971 – 1999 рр.) порівняльна педагогіка в США дещо розширила свою мету (підвищення якості життя американських громадян шляхом обміну освітніми знаннями, педагогічним досвідом), завдання (з'ясування загальних рис, подібностей і

відмінностей між порівнюваними освітніми системами, надання допомоги у розвитку освітніх інституцій і практик; планування й прогнозування освіти у різних країнах світу), збагатила власний об'єкт (освіта у глобальному, регіональному та національному вимірі) і предмет (від вивчення педагогічного досвіду окремого навчального закладу до проектів загальноєвропейського і світового рівнів), набула більш чіткого визначення (галузь наукового знання, яка передбачає проведення досліджень, пов'язаних із зарубіжними освітніми системами).

Також на етапі, який вивчається, на відміну від попереднього, були чітко визначені провідні функції порівняльної педагогіки як науки (описова, пояснювальна, оцінювальна, реформуюча, плануюча, удосконалююча, інноваційна, гуманістична); окреслені підходи до проведення порівняльно-педагогічних досліджень (історико-філософський, національного характеру, культурологічний, проблемний, кількісний, економічний, суспільних наук).

Етапу, який вивчається, також притаманні: відсутність єдиної універсальної методології, яка б могла бути застосована у порівняльно-педагогічній практиці; залучення до порівняльної педагогіки різних методів наукового пізнання, починаючи від опитувань, огляду літератури, історичних досліджень, аналізу змісту, інтерв'ю, анкетування та спостереження учасників; широке використання методів інших наук про людину; розширення принципів порівняльної педагогіки як науки (принцип об'єктивності; порівняння та зіставлення; принцип діалектичного підходу до вивчення зарубіжного досвіду; принцип відповідності освітніх методів та технологій науковим методам пізнання); виокремлення провідних напрямів дослідження (соціологічний; міждисциплінарний; прогностичний).

Необхідно також звернути увагу на те, що на другому етапі розширюються напрями проведення порівняльно-педагогічних досліджень

– гендер та освіта, співробітництво в галузі розвитку, планування та управління освітою, міжнародне поширення знань, міжнародний обмін студентами, глобалізація освіти, освіта в багатокультурному соціумі, безперервна освіта, диверсифікація освіти, виховання творчої компетентної особистості, модернізація методів навчання, розвиток педагогічної науки в зарубіжних країнах, еволюція систем управління освітою; модернізація змісту загальної освіти, умови підвищення якості освіти, оцінка навчальних досягнень учнів; підготовка педагогічних кадрів та ін.

До провідних чинників, які заважали збагаченню змісту порівняльної педагогіки як науки в США на досліджуваному етапі, віднесено: велику кількість різноманітних напрямів дослідження; відсутність єдиної методології для організації порівняльно-педагогічних досліджень.

З'ясовано, що на подальше вивчення й творче використання заслуговують:

- залучення приватних осіб та асоціацій щодо подальшого розвитку та збагачення порівняльно-педагогічних досліджень;
- розробка нових програм, стандартів і особливостей національної системи навчання й виховання з урахуванням провідних зарубіжних взагалі, й американських зокрема;
- запровадження нових освітніх моделей, що вимагає доповнення, переосмислення й формулювання нових закономірностей та принципів досліджуваної галузі та деякі інші.

Ключові слова: розвиток, порівняльна педагогіка, наука, США, етапи, тенденції.

Список публікацій здобувача.

I. Наукові праці, в яких викладені основні результати роботи:

1. Садова Н. О. Методологічні підходи до порівняльно-педагогічних досліджень в американській педагогічній думці. *Теорія та методика навчання та виховання*. Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2017. Вип. 41. С. 97-107.
2. Садова Н. О. Періоди розвитку порівняльної педагогіки як науки у зарубіжній педагогічній думці. *Педагогічні науки*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2016. № 66-67. С. 216-220.
3. Садова Н. О. «Педагогічні мандрівки» освітян ХІХ століття як чинник становлення компаративістики в США. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя : КПУ, 2016. Вип. 50 (103). С. 42-46.
4. Садова Н. О. Уведення Болонського процесу в Україні. *Теорія та методика навчання та виховання*. Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2012. Вип. 31. С. 174-181.
5. Садова Н. О. Визнання порівняльної педагогіки як науки в США (1950 – 1970-ті рр.). *Науковий огляд*, 2019. № 4 (57). С. 162-168.
6. Садова Н. О. До витоків становлення порівняльної педагогіки як науки в США. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. № 3 (262). С. 221-226.
7. Садова Н. О. Діяльність міжнародних агенцій у галузі освіти як чинник розвитку порівняльної педагогіки. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. Херсон : ХНТУ, 2013. Вип. 1 (8). С. 363-366.

II. Опубліковані праці апробаційного характеру:

8. Садова Н. Всесвітнє визнання ідей В. О. Сухомлинського. *Науково-виховна спадщина В. О. Сухомлинського: досвід та перспективи: матеріали наук.-практ. конф.*, м. Харків, 15 трав. 2012 р., X. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2012. С. 28-31.
9. Садова Н. Використання досвіду А. С. Макаренка за кордоном. *Педагогічна спадщина А. С. Макаренка: матеріали студ. наук.-практ. конф.*, м. Харків, 27 берез. 2012 р., X. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2012. С. 34-37.
10. Садова Н. Внесок А. С. Макаренка в розвиток педагогічної науки. *Педагогічна спадщина А. С. Макаренка. Минуле і сучасність: матеріали студ. наук.-практ. конф.*, X. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2013. С. 92-95.
11. Садова Н. Методологія порівняльно-педагогічних досліджень. *Методологія сучасних наукових досліджень: матеріали ІХ наук.-практ. конф. молод. учених*, м. Харків, 25-26 жов. 2012 р., X. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2012. С. 59-60.
12. Садовая Н. А. Модернизация системы высшего образования Украины. *Личность. Образование. Общество. Формирование педагога будущего: от компетентности к самореализации: материалы Междунар. науч.-практ. конф.*, Гродно, 29–30 ноября 2018 г. : в 2 ч. Гродно : ГУО «Гродненский областной институт развития образования», 2019. Ч. 2. С. 60-63.
13. Садова Н., Бекетова Ю. Розвиток порівняльно-педагогічної науки в США. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.*, м. Харків, 12 грудня 2019 р. X. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2019. С. 288-292.

N. O. Sadova. The Development of Comparative Pedagogy as a science in the USA (the second half of the twentieth century) – The qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation for Candidate of Pedagogic Sciences Degree in Specialty 13.00.01 “General Pedagogy and History of Pedagogy” - Kharkiv National Pedagogic University named after G. S. Skovoroda, Kharkiv, 2019.

In the dissertation it was found that the subject of analysis the scientists chose a wide range of theoretical and practical problems of comparative education, as follows:

- the definitions of separate categories (object, subject, purpose, tasks, principles, methods of comparative-pedagogic research) of comparative education as a science (B. Wulfson, A. Vasilyuk, O. Halus, V. Kapranova K. Korsak, N. Lavrychenko, O. Lokshina, Z. Malkova, A. Sbrueva, A. Trotsko, A. Chekh, S. Tsurra, N. Yakovets etc.);

- the issues of development of comparative education both in Ukraine and in the leading countries of the world (K. Allaf, M. Bray, D. Wilson, B. Johnstone, M. Eckstein, H. Liskovatska, O. Lokshina, A. Sbrueva, H. Noah, V. Rust, T. Yariv-Marshal etc.);

- the models of training of pedagogic staff in different countries of the world (C. Brew, V. Kapranova, B. Kryshchuk, M. Nagach, T. Osadcha, L. Pukhovska, A. Trotsko etc.);

- the problems of institutionalization of comparative education (E. Swing, A. Teodorovich etc.);

- the features of organization and carrying out of comparative-pedagogic researches (K. Brazhnik, V. Korsunov, I. Tagunova, J. Graf, R. Edwards, V. Lambert, V. Holmes, G. Steiner-Khamsi etc.);

- the determination of the content of comparative education as a discipline (B. Wulfson, Z. Malkova);

- the relationship of comparative studies with other human sciences (R. Arnov, M. Bray etc.).

At the same time, it was found out that the development of comparative education as a science in the USA in the second half of the twentieth century remains poorly understood and needs separate research.

The study and synthesis of scientific and pedagogic materials shows that comparative pedagogy is an independent branch of pedagogic knowledge. This science has its own object, purpose, objectives, methodological approaches, principles, laws and is served by various methods of scientific knowledge.

In the course of the study, it was found that the incipience and further development of comparative education as a science in the US was facilitated by: comparing of educational systems in different areas by travelers; conducting expeditions to study foreign educational systems; strengthening international relations, which had a positive impact on the organization of foreign travellings; the emergence of the term "comparative education"; active work of American researchers - John Griscom, Alexander Dallas Bache, William Harris, Horace Mann, Henry Barnard, Kelvin Stow, etc.; holding of international scientific congresses in the second half of the 19th century; establishment of the National Education Association (1858) and the Department of Education (1867) in Philadelphia; the publication of the special American Journal of Education; founding agencies that collected and disseminated information on the state of international education - the United States Department of Education (1867), the Museum of Pedagogy in Paris (1879), the Department of Special Studies and Reports in London (1895); preparation of the first lectures on the schools and educational systems of Europe by Professor William Payne, Professor of the University of Michigan; introduction of comparative education in university education as a discipline (1899); publication of the first textbook on comparative

education (1918) by Peter Sandford; founding of the American Educational Research Association (1916); establishing of research institutes and centers in different countries of the world; launching of comparative and foreign pedagogy programs in the USA; publication of Educational Yearbook (1924 - 1944) by Columbia University and the International Review of Education (1933); preparation of a special work "Research in the field of comparative education" (1933) by I. Kendel; activities of various agencies in the field of education (International Bureau of Education, US Department of Education, US National Education Association, World Federation of Educational Associations, US National Committee on Intellectual Cooperation, World Bank, UNESCO); holding of Comparative Education Annual Meetings by the US Advisory Committee (since 1935).

On the basis of studying and generalization of historical and pedagogical materials, foreign literature, normative documents of official bodies of the US government and periodical press of that time two stages of the development of comparative education as a science in the USA in the second half of the twentieth century were identified and scientifically substantiated.

The criteria, which were considered for determining the stages, included socio-political, socio-economic and organizational-pedagogical factors that led to the revision of the subject, object, purpose, objectives, methodological foundations, methods, theories, principles, and approaches to comparative education as a science.

The first stage (1950 - 1970) in the study is defined as the stage of recognition of comparative pedagogy as a science in the USA.

In the process of scientific search it was found that at this stage the theoretical foundations of the institutionalization of comparative education as a science were the works of A. Anderson, G. Bereday, W. Brickman, M. Eckstein, E. Epstein, I. Illich, I. Kendel, B. Cook, R. Moore, H. Noah, R. Ulich, S. Haight, J. Holt, and other researchers.

On the basis of a comprehensive analysis of a large array of scientific sources, it was established that the characteristic features of this stage were: the adoption of a number of normative documents ("Act on the National Science Foundation" (1950), "Fulbright-Hayes Act" (1961)); establishment of various institutions (Comparative Education Society (1956), Organization for Economic Cooperation and Development (1961), Comparative and International Education Society of the United States (1968), Center for Educational Research and Innovation (1968)), American Association for Comparative Education (1969), World Council of Comparative Education Societies (1970), which contributed to the institutionalization of comparative education as a scientific field and to the World Congresses of Comparative Education; establishment of departments at universities (Michigan, Chicago, California), which dealt with the problems of comparative education; publication of comparative issues (Comparative Education Review (USA), Comparative education (UK), International Education Review (Germany) on Education and Upbringing in the World).

It is also worth noting that at the stage, that is being studied, there was no single approach among scholars to identify comparative education as an independent area of scientific knowledge. The study stage was also marked by the strengthening of the links of comparative education with other human sciences (philosophy, sociology, history), the use of the methods of these sciences in the organization of comparative-pedagogical studies, the debate over the methodological foundations of the studied field, the wide recognition of inductive method and inductive method cognition, definition of the subject (study of pedagogical phenomena of a particular country and establishment of interdependencies between educational and other factors), object (state of education different countries of the world), regularities (autonomy of the research area as a scientific discipline; dependence of the development of comparative education on the development of society and social sciences) comparative education as a science; elucidation of its guiding principles

(science; consistency of comparative-pedagogical research; development of scientific knowledge; selectivity of the phenomena studied; equal opportunities in the field of education regardless of social status or belonging to a racial or ethnic group); using empirical methods in the field of education; mass conducting of pedagogical trips and observations.

It was found that at the stage of recognition of comparative education as a science, American researchers clearly defined its purpose (use of education for the modernization of society in general) and its objectives (to determine the methodological foundations of comparative studies; to provide information on the educational systems of other countries of the world; understanding of the educational forms and systems existing in their own country, promoting and improving the teaching of comparative education in colleges and universities; promotion of comparative studies; facilitating the exchange of scholars and the study of the school systems of the leading countries of the world; cooperation with specialists in other fields to explain educational events in a cultural context; organization of international teacher education etc.).

It was found that at the first stage of the recognition of comparative education as a science in the USA (1950 - 1970) comparative studies were carried out in the following areas: clarifying the essence of comparative education as a science and defining its methodological foundations; search for effective models to organize education; state of education of developing countries; area and language studies; factors (political, socio-economic, cultural, religious etc.) that have determined the state of education in a particular country, etc.

In general, positively assessing the development of comparative education as a science in the United States at a certain stage, we draw attention to some disadvantages, namely: limited use of methods of scientific and pedagogical cognition; insufficient number of comparative works in two or more countries.

The second stage (1971 - 1999) is the stage of content enrichment of

comparative pedagogy as a science.

Scientific research has shown that the specificity of this stage, compared to the previous one, is due to the impact of globalization and internationalization on all spheres of human activity, the adoption by the US Government of new legislation ("Equal Educational Opportunities Act" (1974) "National educational goals" (1989 .); "America 2000: A Strategy for Education" (1991); "Goals 2000: Teach America" (1994)), distinguishing between the terms "internationalization", "globalization", "comparative" and "foreign pedagogy"; increasing of international relations, the desire to improve one's own educational system modeled on foreign practices, popularity of comparative education as a science.

The active development of comparative education as a science at a certain stage was facilitated by the works of B. Adamson, Ph. Altbach, R. Arnov, G. Bereday, D. Wilson, M. Ekstein, G. Kelly, I. Kandel, E. King, V. Klafki , V. Mallinson, H. Noah, F. Ringer, P. Rossello, M. Thomas, W. Hollis, B. Holmes, and some other American specialists.

It is established that at the certain stage (1971 - 1999) comparative education in the USA has somewhat expanded its purpose (improving the quality of life of American citizens through the exchange of educational knowledge, pedagogical experience), the task (finding out the common features, similarities and differences between the compared educational systems, assisting in the development of educational institutions and practices; planning and prognostication of education in different countries of the world), enriched its own object (education in the global, regional and national dimension) and the subject (from study pedagogical experience of a particular educational institution to projects of pan-European and world levels), got clearer definition (a field of scientific knowledge developed for carrying out research related to foreign educational systems).

Also, unlike the previous stage, the leading functions of comparative

education as a science were clearly defined (descriptive, explanatory, evaluative, reforming, planning, improving, innovative, humanistic); approaches to comparative-pedagogical studies (historical-philosophical, national, cultural, problematic, quantitative, economic, social sciences) were outlined.

The lack of a single universal methodology that could be applied in comparative educational practice; involvement in comparative education of different methods of scientific knowledge, ranging from surveys, literature reviews, historical studies, content analysis, interviews, questionnaires and participant observations; widespread use of methods of other human sciences; extension of the principles of comparative education as a science (the principle of objectivity; comparison and juxtaposition; the principle of a dialectical approach to the study of foreign experience; the principle of the conformity of educational methods and technologies with scientific methods of cognition); identification of leading areas of research (sociological; interdisciplinary; prognostic) are also appropriate to the stage that is being studied.

It is also necessary to pay attention to the fact that the directions of carrying out of comparative-pedagogical researches were expanded during the second stage - gender and education, cooperation in the field of development, planning and management of education, international dissemination of knowledge, international exchange of students, globalization of education, education in a multicultural society, lifelong education, diversification of education, education of creative competent personality, modernization of teaching methods, development of pedagogical science in foreign countries, evolution of educational management systems; modernization of the content of general education, conditions for improving the quality of education, evaluation of students' educational achievements; training of pedagogical personnel, etc.

The leading factors that put back the active development of comparative education as a science in the US at the stage that is being studied include: a large number of different areas of research; lack of a common methodology for

organizing comparative-pedagogical research.

It has been found that further study and creative use deserve:

Key words: development, comparative education, science, USA, stages, tendencies.

List of publications of the applicant.

I. Scientific works, which outline the main results of the work:

1. Sadova, N. (2017). Methodological approaches to comparative-pedagogical research in American pedagogical thought. *Theory and methodology of teaching and upbringing*, 41, 97-107.
2. Sadova, N. (2016). Periods of development of comparative education as a science in foreign pedagogical thought. *Pedagogical Sciences*, 66-67, 216-220.
3. Sadova, N. (2016). "Pedagogical travels" of the nineteenth-century educators as a factor in the formation of comparative education in the USA. *Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*, 50 (103), 42-46.
4. Sadova, N. (2012). Introduction of the Bologna Process in Ukraine. *Theory and methodology of teaching and upbringing*, 31, 174-181.
5. Sadova, N. (2019). Recognition of comparative education as a science in the USA (1950 - 1970s). *Scientific Review*, 4 (57), 162-168.
6. Sadova, N. (2013). To the origins of comparative education as a science in the USA. *Bulletin of Lugansk National University named after Taras Shevchenko*, 3 (262), 221-226.
7. Sadova, N. (2013). The activities of international agencies in the field of education as a factor of the development of comparative education. *Actual problems of public administration, pedagogy and psychology*, 1 (8), 363-366.

II. Published works of approbation character:

8. Sadova, N. (2012). *World recognition of V.O. Sukhomlinsky's ideas*. Scientific and educational heritage of V.O. Sukhomlinsky: experience and perspectives: materials of scientific-practical conference. Kharkiv.
9. Sadova, N. (2012). *Using A.S. Makarenko's experience abroad*. The pedagogical heritage of A.S. Makarenko: materials of student scientific-practical conference. Kharkiv.
10. Sadova, N. (2013). *Contribution A.S. Makarenko in the development of pedagogical science*. The pedagogical heritage of A.S. Makarenko. Past and present: materials of student scientific-practical conference. Kharkiv.
11. Sadova, N. (2012). *Methodology of comparative-pedagogical researches*. Methodology of modern scientific researches: materials of IX scientific-practice conference of young scientists. Kharkiv.
12. Sadovaya, N.A. (2019). *Modernization of the higher education system of Ukraine. Personality. Education. Society*. Formation of the teacher of the future: from competence to self-realization: materials of International scientific-practical conference. Grodno.
13. Sadova, N., Beketova, Y. (2019). The development of comparative education in the USA. *Psychological and pedagogical problems of higher and secondary education in the context of modern challenges: theory and practice*: materials of scientific-practical conference. Kharkiv.

ЗМІСТ

Вступ.....	С. 22
Розділ 1. Розвиток порівняльної педагогіки у США як науково-педагогічна проблема.....	С. 31
1.1. Ступінь наукової розробки досліджуваної проблеми.....	С. 31
1.2. Суть та структура порівняльної педагогіки як науки.....	С. 54
1.3. Витоки порівняльної педагогіки як науки в США. С.	80
Висновки до розділу 1.....	С. 101
Література до розділу 1.....	С. 104
Розділ 2. Етапи і провідні тенденції розвитку порівняльної педагогіки як науки в США (друга половина ХХ століття).....	С. 118
2.1. Визнання порівняльної педагогіки як науки в США (1950 – 1970 рр.).....	С. 124
2.2. Збагачення змісту порівняльної педагогіки як науки (1971 – 1999 рр.).....	С. 164
2.3. Творче використання американських педагогічно-ціннісних ідей та досвіду компаративістики в сучасних умовах розвитку української держави.....	С. 189
Висновки до розділу 2.....	С. 206
Література до розділу 2.....	С. 213
Висновки.....	С. 224
Додатки.....	С. 228

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Глобалізаційні процеси, які відбуваються у світі, і охоплюють усі аспекти людської діяльності, зумовили підвищений інтерес фахівців до зарубіжного педагогічного досвіду, адже інтеграція України у світове товариство неможлива без знання головних тенденцій та закономірностей розвитку освіти у провідних країнах. У цьому контексті зростає значення порівняльно-педагогічних досліджень, порівняльної педагогіки як галузі наукового знання, яка почала активно розвиватися після отримання Україною незалежності. На важливості розвитку порівняльної педагогіки як науки наголошено у таких нормативних документах, як: Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2016), укази Президента України «Про забезпечення подальшого розвитку вищої освіти в Україні» (2008), «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» (2008), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки та ін., головною метою яких є реформування й збагачення національної освітньої системи, інтеграція вітчизняної освіти у європейський та світовий педагогічний простір, сприяння консолідації української нації.

Саме ці завдання вирішує компаративістика як галузь наукового знання, яка покликана вивчати стан, закономірності й тенденції розвитку систем освіти, допомагати краще усвідомити пріоритети власної освіти на всіх її щаблях, забезпечувати цілісне бачення сучасних освітніх проблем і можливих шляхів їх вирішення у порівняльному аспекті в різних країнах світу.

Зокрема, порівняльна педагогіка, яка є самостійною галуззю наукового знання й має власний об'єкт, предмет, мету, завдання, принципи, закономірності й функції, суттєво впливає на сучасну освітню

політику держав, сприяє формуванню світового освітнього простору, забезпечує діалог культур.

Одним із перспективних напрямів збагачення вітчизняної порівняльно-педагогічної теорії і практики є вивчення й творче використання зарубіжного досвіду в зазначеній галузі. У цьому плані значний інтерес для України становить досвід США, де акумулювався багатий теоретичний і практичний матеріал із питань освіти взагалі, й компаративістики зокрема. Варто також зазначити, що американські вчені є авторитетною компаративістською спільнотою, що значною мірою впливає на світовий загальнонауковий дискурс і збагачує порівняльно-педагогічний освітній простір прогресивними ідеями, концепціями та теоріями.

Аналіз як вітчизняної, так і зарубіжної науково-педагогічної літератури свідчить, що дослідники вивчали широкий спектр питань у галузі порівняльної педагогіки, зокрема: наукові теорії, концепції, що розкривають зміст, мету, завдання порівняльної педагогіки як науки на сучасному етапі (Б. Адамсон (B. Adamson), М. Брей (M. Bray), В. Вакуленко, Л. Ваховський, Б. Вульфсон, О. Галус, К. Каліна, В. Капранова, З. Малькова, М. Манзон (M. Manzon), М. Мейсон (M. Mason), А. Сбруєва, А. Троцко та ін.); положення та висновки щодо історичного розвитку порівняльної педагогіки як навчальної дисципліни в світі взагалі, й у США зокрема (К. Аллаф (K. Allaf), М. Брей (M. Bray), Д. Вілсон (D. Wilson), Б. Джонстоун (B. Johnstone), М. Екштейн (M. Eckstein), Х. Лісковацька, О. Локшина, Г. Ной (H. Noah), В. Раст (V. Rust), А. Сбруєва, Т. Ярів-Машал (T. Yariv-Marshal)); особливості освітніх світових систем (Р. Арнов (R. Arnow), О. Джуринський, І. Кендел (I. Kandel), В. Корсунов, К. Кузьміна, З. Малькова, М. Соколова, М. Родіонов, І. Хайруллін, Б. Холмз (B. Holms), Ш. Уолхутер (S. Wolhuter), Н. Хенс (H. Hans), І. Яценко); особливості організації порівняльно-

педагогічних досліджень (К. Бражник, Дж. Графф (J. Graaff), В. Корсунов, Р. Едвардз (E. Edwards), М. Екштейн (M. Eckstein), В. Ламберт (W. Lambert), Г. Ной (H. Noah), В. Раст (V. Rust), І. Тагунова, Б. Холмс (B. Holms), Дж. Хоукінс (J. Hawkins), Г. Штайнер-Хамсі (G. Steiner-Khamsi)); методологічні вимоги до організації педагогічних досліджень взагалі й компаративних зокрема (В. Брехм (W. Brehm), Л. Ваховський, Б. Вульфсон, Н. Лавриченко, Р. Метьюз (R. Mathews), І. Сілова (I. Silova), А. Сбруєва, О. Сухомлинська та ін.).

Актуальність і доцільність обраної теми дослідження посилюються необхідністю розв'язання виявлених *суперечностей* між: потребою в удосконаленні змісту сучасної порівняльної педагогіки як галузі наукового знання й остаточною невизначеністю її провідних категорій (об'єкт, предмет, мета, завдання, підходи, принципи, методологічні засади); накопиченим цінним досвідом розвитку компаративістики як науки в США і відсутністю неупередженого його узагальнення з метою творчого використання в Україні; необхідністю у визначенні перспективних напрямів організації національних компаративних досліджень і недостатньою вивченістю стану порівняльної педагогіки як науки в США.

Отже, суспільна значущість і актуальність проблеми, недостатня її розробленість, необхідність подолання зазначених суперечностей зумовили вибір теми дослідження **«Розвиток порівняльної педагогіки як науки в США (друга половина ХХ століття)»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки («Підготовка викладацьких кадрів для середньої та вищої школи в науково-педагогічній спадщині вітчизняних і зарубіжних педагогів, діячів освіти і культури ХІХ – початку ХХІ століття» (державний реєстраційний номер 0111U006445))

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Тема затверджена вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 6 від 23.12.2011 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол № 6 від 19.06.2012 р.).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні етапів і виявленні основних тенденцій розвитку порівняльної педагогіки як науки в США в другій половині ХХ століття.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. З'ясувати ступінь наукової розробки досліджуваної проблеми.
2. Визначити сутність і структуру базових понять дослідження.
3. Проаналізувати витоки становлення компаративістики в США.
4. Науково обґрунтувати етапи та виявити провідні тенденції розвитку порівняльної педагогіки як науки в США в другій половині ХХ століття.
5. Визначити перспективи творчого використання американських ідей та досвіду в галузі компаративістики в умовах становлення національної освітньої стратегії в Україні.

Об'єкт дослідження – порівняльна педагогіка як галузь наукового знання в США.

Предмет дослідження – процес розвитку порівняльної педагогіки як самостійної галузі знань у США в другій половині ХХ століття.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період другої половини ХХ століття. Вибір *нижньої межі* (1950 р.) пов'язаний із: прийняттям законодавчих актів, зокрема «Акту про Національний науковий фонд» (1950 р.), який суттєво вплинув на розвиток порівняльної педагогіки як науки в США; інтенсивною розробкою в США

категоріального апарату порівняльної педагогіки як науки; визначенням методології досліджуваної галузі; створенням міжнародних агенцій із питань компаративістики; виданням спеціальної літератури. *Верхня хронологічна межа* (1999 р.) зумовлена соціально-економічними, політичними та культурними зрушеннями в США (глобалізаційні процеси в науковому просторі, зміни в національних освітніх пріоритетах, широкі міжнародні зв'язки, введення курсу порівняльної педагогіки до університетської освіти, інтенсивний розвиток наукової галузі тощо), які призвели до перегляду провідних категорій порівняльної педагогіки як науки.

Для розв'язання поставлених завдань використовувались такі **методи дослідження:** *загальнонаукові* (аналіз, систематизація, класифікація, узагальнення, порівняння), що дозволило систематизувати та порівняти погляди як вітчизняних, так і зарубіжних учених на досліджувану проблему; проблемно-цільового аналізу законодавчих і нормативних актів, матеріалів періодичної преси та мережі Інтернет із зазначеної проблематики з метою з'ясування ступеня наукової розробки досліджуваної проблеми; *історичні* (хронологічний, історико-типологічний, логіко-історичний), які дали змогу розкрити витoki ідей порівняльної педагогіки як науки в США, дозволили розглянути зазначену проблему в динаміці, змінах і часовій послідовності, виявити основні тенденції розвитку представленої науки в США; *прогностичний метод* для визначення перспектив творчого використання педагогічно цінних ідей і досвіду США в галузі компаративістики в умовах становлення національної освітньої стратегії України.

Джерельну базу дослідження становлять:

– *законодавчі та нормативні документи США*, які регулювали розвиток порівняльної педагогіки як науки в досліджуваний період: «Акт про Національний науковий фонд» (1950 р.), «Закон про національний

захист освіти» (1958 р.), «Закон Фулбрайта-Хейса» (1961 р.), «Міжнародний Закон про Освіту» (1966 р.), «Національні освітні цілі» (1989 р.), «Америка 2000: стратегія освіти» (1991 р.), «Цілі 2000: навчити Америку» (1994 р.) та ін.;

– *матеріали дослідницьких центрів* (Центр порівняльно-педагогічних досліджень (університет Гонконгу); Центр міжнародної освіти (університет Торонто); Центр порівняльних та міжнародних досліджень в освіті (Брістольський університет) і *освітні програми* (Програма міжнародної й порівняльної освіти (Педагогічний коледж при Колумбійському університеті); Програма міжнародної порівняльної освіти (Стенфордський університет); Програма порівняльної та міжнародної освіти (університет Пенсільванії) та ін.), які займались питаннями компаративістики;

– *історико-педагогічна література* фондів Національної бібліотеки імені В. І. Вернадського (м. Київ), Державної науково-педагогічної бібліотеки України (м. Київ), Харківської державної наукової бібліотеки ім. В. Г. Короленка, Центральної наукової бібліотеки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, Наукової бібліотеки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, дисертації, автореферати дисертацій та монографії з питань розвитку теорії та практики компаративістики в США та Україні;

– *матеріали періодичних видань* досліджуваного періоду із зазначеної проблематики: «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Педагогіка и школа за рубежом», «Педагогічна думка», «Шлях освіти», «Порівняльно-педагогічні студії», «Український педагогічний журнал», «Порівняльна професійна педагогіка», «International Review of Education» (Міжнародний огляд освіти), «Current Issues in Comparative Education» (Поточні питання порівняльної освіти), «Comparative Education»

(Порівняльна освіта), «Comparative Education Review» (Огляд порівняльної освіти), «European Education» (Європейська освіта), «Educational Research» (Дослідження в галузі освіти), «Canadian and International Education» (Канадські та міжнародні дослідження), «Prospects: quarterly review of comparative education» (Перспективи: щоквартальний огляд порівняльної освіти);

– *матеріали офіційних сайтів* американських університетів (Стенфордський, Колумбійський, Гарвардський, Чикагський, Лос-Анджелеський, Пітсбургський, Пенсільванії та ін.) і бібліотеки Колумбійського університету.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому, що *вперше* комплексно відтворено історію розвитку порівняльної педагогіки як науки в США в другій половині ХХ століття, а саме:

– розкрито витoki (суспільно-політичні, економічні, історичні) становлення американської порівняльно-педагогічної теорії й практики;

– охарактеризовано внесок американських фахівців (Ф. Алтбах (Ph. Altbach), А. Андерсон (A. Anderson), Б. Барбер (B. Barber), Дж. Бірідей (G. Bereday), В. Брікман (W. Brickman), У. Дуглас (W. Douglas), Р. Едвардз (R. Edwards), М. Екштейн (M. Eckstein), Е. Епштейн (E. Epstein), І. Ілліч (I. Illich), А. Казаміас (A. Kazamias), І. Кендел (I. Kandel), Б. Кук (B. Cook), Ф. Кумбс (Ph. Coombs), Р. Мур (R. Moore), Г. Ной (H. Noah), Р. Уліх (R. Ulich), С. Хайт (S. Height), Дж. Холт (J. Holt) та ін.) у розробку провідних категорій порівняльної педагогіки як галузі наукового знання, визначення її методологічних засад, з'ясування зв'язків компаративістики з іншими науками про людину;

– виявлено і схарактеризовано провідні тенденції розвитку порівняльної педагогіки як науки в США на кожному з обґрунтованих етапів: 1950-1970 рр. – етап визнання порівняльної педагогіки як науки в США (розроблення низки нормативних документів щодо розвитку

компаративістики; започаткування різноманітних інституцій та кафедр при університетах, котрі займалися проблемами порівняльної педагогіки; посилення зв'язків порівняльної педагогіки з іншими науками про людину; чітке визначення предмета, об'єкта, мети, завдань, закономірностей розвитку порівняльної педагогіки як науки; неузгодженість щодо визначення методологічних засад досліджуваної галузі; масове впровадження педагогічних подорожей і спостережень та ін.); 1971 – 1999 рр. – етап збагачення змісту порівняльної педагогіки як науки в США (вплив глобалізації та інтернаціоналізації на всі сфери людської діяльності; прийняття нових законодавчих актів щодо розвитку освіти; зростання міжнародних зв'язків; розширення мети, завдань, збагачення об'єкта і предмета порівняльної педагогіки; більш чітке визначення її суті, провідних функцій, підходів до проведення порівняльно-педагогічних досліджень та ін.);

– окреслено перспективи творчого використання американських педагогічно-ціннісних ідей та досвіду компаративістики в сучасних умовах розвитку української держави (залучення приватних осіб та асоціацій щодо подальшого розвитку та збагачення порівняльно-педагогічних досліджень; розробка нових програм, стандартів і особливостей національної системи навчання й виховання з урахуванням досвіду провідних зарубіжних країн взагалі й США зокрема; запровадження нових освітніх моделей, що вимагає доповнення, переосмислення й формулювання нових закономірностей та принципів досліджуваної галузі та ін.);

– уточнено провідні категорії порівняльної педагогіки як науки (предмет, об'єкт, мета, завдання, закономірності, методологічні засади, принципи, напрями).

До наукового обігу введено невідомі та маловідомі матеріали, документи, факти й теоретичні положення, пов'язані з розвитком

порівняльної педагогіки як галузі наукового знання в США в досліджуваних хронологічних межах.

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості використання основних положень дисертації для подальших наукових розвідок у галузі компаративістики.

Результати дисертаційної роботи *впроваджено* в навчально-виховний процес Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 2292/01 від 22.10.2019 року), Харківського національного університету внутрішніх справ (акт № 864 від 26.09.2019 року) та в діяльність Науково-дослідного інституту публічного права (м. Київ) (акт № 45-27/53 від 09.10.2019 року).

Матеріали дослідження *можуть бути використані* в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти під час викладання курсів «Історія педагогіки», «Порівняльна педагогіка», «Педагогіка вищої школи»; у процесі розробки курсів за вибором, написанні підручників, навчальних посібників, іншої навчально-методичної літератури; у процесі організації науково-дослідної роботи студентів, магістрантів і викладачів.

Особистий внесок автора в працях, написаних у співавторстві, полягає в теоретичному обґрунтуванні основних ідей і положень досліджуваної проблеми та в науковій обробці отриманих результатів.

Апробація результатів дослідження. Основні результати й висновки виконаної роботи доповідалися й обговорювалися на засіданнях кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (2011-2019); оприлюднено на науково-практичних конференціях різних рівнів, зокрема: *міжнародних* – «Савремене тенденције у наставним и ваннаставним активностима на учительським (педагошким) факултеима» (Сербія, 2013), «Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи» (Умань, 2017, 2018), «Актуальні проблеми сучасної

психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти» (Умань, 2018); «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика» (Харків, 2019), «Личность. Образование. Общество. Формирование педагога будущего: от компетентности к самореализации» (Гродно, 2019); Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика (Харків, 2019); Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи (Харків, 2020); *всеукраїнських* – «Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського» (Харків, 2019); *регіональних* – «Педагогічна спадщина А. С. Макаренка» (Харків, 2012), «Методологія сучасних наукових досліджень» (Харків, 2012), «Педагогічна спадщина А. С. Макаренка. Минуле і сучасність» (Харків, 2013); «Науково-виховна спадщина В.О. Сухомлинського: досвід та перспективи» (Харків, 2012, 2019).

Публікації. Основні результати дослідження відображено в 13 публікаціях (12 – одноосібні), серед яких 6 статей надруковано в наукових фахових виданнях України, 1 – у міжнародному періодичному виданні та 6 тез доповідей – у матеріалах науково-практичних конференцій.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (252 найменувань, із них 149 – іноземною мовою). Дисертацію доповнено 2 додатками, розміщеними на 4 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 230 сторінок, із них основного тексту – 181 сторінок.

РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У США ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1 Ступінь наукової розробки досліджуваної проблеми

Світова педагогіка переживає важливі загальні процеси, а саме: реформування освіти на всіх щаблях, модернізацію навчально-виховного процесу, становлення нетрадиційних парадигм у теорії виховання та деякі інші. І якщо ці процеси набули глобального характеру – існує необхідність у певній порівняльно-педагогічній інформації щодо зарубіжного педагогічного досвіду, яка б сприяла національним системам освіти долучитися до цього процесу.

Цілі, до яких можна застосовувати порівняльно-педагогічні дослідження, варіюються від «академічного інтересу» до практичних спроб вирішення освітніх проблем. Ці цілі «неминуче перетинаються і залежать одна від одної» [36, с. 26]. Порівняльна педагогіка, як стверджують фахівці, може забезпечити «раціональну основу для планування» і, якщо робити на це проєкцію, вона «має займатися практичними проблемами розвитку освіти, визначенням ролі освіти у забезпеченні кращого спілкування та розуміння її гуманітарних обов'язків» [36, с. 25]. Зокрема, К. Гезі вважає, що застосування порівняльної педагогіки в сучасній ситуації «приведе до моделей і парадигм, за допомогою яких людські зусилля у сфері освіти можуть бути належним чином зрозумілі в контексті світових товариств» [25, с. 6].

У вітчизняній науково-педагогічній літературі накопичений певний обсяг знань із педагогічної компаративістики, аналізуючи який, можна виділити кілька напрямів проведення наукових розвідок, а саме: методологічні проблеми досліджуваної галузі (А. Василюк, К. Корсак, Н. Лавриченко, О. Локшина, А. Чех, С. Цюра, Н. Яковець); питання розвитку порівняльної педагогіки як в Україні, так і за кордоном

(Х. Лісковацька, О. Локшина, А. Сбруєва); стан і тенденції розвитку освіти на всіх щаблях (Н. Бідюк, А. Василюк, О. Галус, О. Заболотна, Т. Кошманова, Н. Ничкало, Р. Пахоцінський, Л. Шапошнікова, Н. Яковець); зміст та особливості професійної підготовки вчителів за кордоном (Б. Крищук, М. Нагач, Т. Осадча, Л. Пуховська, А. Троцко); проблеми інституалізації порівняльної педагогіки (А. Теодорович).

До досліджень, у яких аналізуються *методологічні проблеми галузі*, що вивчається, можна віднести такі: А. Василюк «Нариси з порівняльної педагогіки», Н. Лавриченко «Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень», О. Локшина «Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми», А. Чех «Розвиток теоретико-методологічних засад порівняльної педагогіки у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.», С. Цюра «Особливості методології порівняльних педагогічних досліджень».

Так, у колективному доробку А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець «Нариси з порівняльної педагогіки» (2002) [78] науковцями досліджена еволюція завдань і методів порівняльної педагогіки, проаналізовані її сучасні досягнення і проблеми на всіх рівнях освіти. Автори навчального посібника підкреслюють значущість порівняльної педагогіки, наголошуючи на її здатності сприяти кращому розумінню власної системи освіти та освіти в інших країнах, покладають великі сподівання на педагогічні дослідження, що дозволять поглибити знання щодо інших країн.

Стаття Н. Лавриченко «Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень» (2006) [98] порушує питання щодо наукового статусу та предметного поля компаративістики. Зокрема, науковцем зроблена спроба з'ясувати міждисциплінарний характер порівняльної педагогіки та визначити її зв'язок з іншими гуманітарними науками (психологія, політологія, соціологія, філософія освіти, культурологія).

Аналізу еволюції методологічних засад і методів порівняльної педагогіки, характеристики сучасних підходів до компаративістики присвячено статтю О. Локшиної «Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми» (2010) [101]. Зокрема, авторкою розроблено пропозиції щодо організації досліджень із компаративістики в Україні.

У статті А. Чеха «Розвиток теоретико-методологічних засад порівняльної педагогіки у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.» (2012) [131] схарактеризовано загальнотеоретичні підходи (контекстуальний, проблемний, етнологічний) до організації порівняльно-педагогічних досліджень, які запропоновані видатними зарубіжними педагогами-компаративістами, а саме: Ф. Шнайдером (Німеччина), А. Казаміасом (США), Б. Холмсом, Е. Кінгом (Велика Британія). У статті переконливо доведено, що основою порівняльно-педагогічних досліджень є низка загальнотеоретичних теорій (теорія конвергенції, соціальний функціоналізм, теорія людського капіталу). Автором також розкрито розвиток методологічних засад сучасних зарубіжних педагогічних студій.

Узагальненню даних щодо вітчизняних та зарубіжних порівняльно-педагогічних досліджень, визначенню конкретно-наукової методології порівняльного аналізу, виокремленню низки її теоретичних концептів, принципів та підходів до організації дослідження, уточненню особливостей технології і завдань компаративного педагогічного пошуку присвячена стаття С. Цюри «Особливості методології порівняльних педагогічних досліджень» (2013) [128].

Певну цінність для проведення дослідження мають праці, які присвячені питанням *становлення та розвитку освіти* в провідних країнах світу та України.

Зокрема, у навчальному посібнику «Сучасні освітні системи» (2002) [79] містяться стандартизовані описи систем освіти вісімнадцяти країн світу, а саме: України, Польщі, Росії, США, Німеччини, Великобританії,

Франції, Італії, Іспанії, Швеції, Японії, Китаю, Ізраїлю, Єгипту, Нігерії, Індії, Бразилії, Ірану з аналізом тенденцій їх змін наприкінці ХХ століття. Автори дослідили рушійні сили еволюції освіти, питання підготовки педагогічних кадрів, оцінювання і визнання дипломів, що, безумовно, сприятиме більш глибокому розумінню особливостей і тенденцій розвитку національної освітньої системи.

А. Сбруева у навчальному посібнику «Порівняльна педагогіка» (2004) [119] розкрила питання історичного розвитку порівняльної педагогіки, проаналізувала основні чинники, що вплинули на розвиток освіти, схарактеризувала провідні тенденції розвитку системи безперервної освіти у провідних країнах світу і в Україні, визначила ефективні шляхи соціалізації особистості в умовах навчання.

У колективній монографії «Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти» (2006) [102], за редакцією О. Локшиної, йдеться про новітні тенденції розвитку старшої школи у Франції, Великій Британії, Німеччині та США. Зокрема, аналіз функціонування старшої школи зазначених країн надає змогу дослідникам виокремити позитивні національні характеристики і загальні тенденції розвитку шкільної освіти, що, на думку авторів, є актуальним в умовах модернізації старшої школи України.

У колективному доробку О. Галуса і Л. Шапошнікової «Порівняльна педагогіка» (2006) [82], окрім загальнотеоретичних питань досліджуваної галузі, проаналізовано розвиток дошкільної, шкільної, професійно-технічної, вищої освіти та освіти дорослих у провідних країнах світу. Особлива увага приділена напрямкам модернізації шкільної освіти, шляхам підвищення ефективності навчання, особливостям соціалізації особистості в сучасних освітніх системах.

У навчальному посібнику «Курс лекцій з порівняльної педагогіки» (2007) [97], за редакцією А. Троцько, наголошується на важливому місці компаративістики в системі педагогічних наук, характеризуються

особливості діяльності альтернативних шкіл, описуються системи підготовки вчителів у провідних країнах світу.

Генезу розвитку порівняльної педагогіки в Україні крізь призму педагогічної компаративістики за кордоном представлено у статті О. Локшиної «Порівняльна педагогіка в Україні у вимірі розвитку світової компаративістики» (2010) [101]. Окрім того, аналізуючи трансформацію методологічних засад порівняльної педагогіки, О. Локшина дійшла слушного висновку щодо наявності тенденції синхронізації вітчизняної порівняльної педагогіки з методологічними орієнтирами світової компаративістики.

Окремі аспекти порівняльної професійної педагогіки представлені у статті Н. Ничкало «Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання» (2011) [106]. Аналізуючи багату джерельну базу (як вітчизняну, так і зарубіжну), дослідниця схарактеризувала особливості розвитку порівняльної педагогіки на різних історичних етапах, визначивши її предмет, завдання і функції; звернула увагу на провідні напрями організації досліджень із порівняльної професійної педагогіки; схарактеризувала процес започаткування і діяльність різних міжнародних організацій, дослідних інститутів, центрів, кафедр і лабораторій з питань порівняльної педагогіки в університетах; окреслила перспективні шляхи розвитку порівняльної професійної педагогіки.

Педагогічно цінною з огляду на предмет дослідження є дисертація Х. Лісковацької «Становлення та розвиток порівняльної педагогіки як науки в Україні (перша половина ХХ століття)» (2012) [99], в якій дослідниця з'ясувала суть компаративістики як науки, схарактеризувала провідні категорії досліджуваної галузі (об'єкт, предмет, завдання і методи організації порівняльно-педагогічних досліджень); простежила ідеї становлення та розвитку компаративістики в Українській державі, пов'язуючи їх зі створенням слов'янської абетки у Х столітті, що, в свою

чергу, призвело до поширення перекладної літератури на Русі; узагальнила напрями проведення досліджень з порівняльної педагогіки, проаналізувавши праці вітчизняних компаративістів досліджуваного періоду (С. Ананьїн, А. Готалов-Готліб, М. Демков, О. Музиченко); сформулювала прогностичні погляди щодо подальшого розвитку теорії та практики порівняльної педагогіки в Україні.

У дослідженні Н. Бідюк «Розвиток системи освіти дорослих у США (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» (2015) [76] схарактеризовано вплив провідних філософських концепцій (необіхевіоризм, лібералізм, прагматизм, прогресивізм, реконструктивізм, технократизм, радикалізм, гуманізм) на становлення й подальший розвиток питань освіти дорослих у США; розглянуто теоретичні підходи американських учених (Дж. Бок, Дж. Брунер, К. Гріффін, Дж. Дьюї, П. Кумбс, А. Маслоу, Дж. Мезіров, М. Ноулз, Е. Торндайк, П. Фрейре, Д. Хейлз, Р. Хермстр) до проблеми освіти дорослих; визначено провідні принципи (урахування гендерних та вікових особливостей дорослих та їхніх потреб у навчанні; прагнення всіх людей удосконалюватись протягом життя як в особистісному, так і соціально-культурному плані; урахування досвіду дорослих упродовж навчання та самонавчання; забезпечення всім верствам населення однакового доступу до отримання освіти; організація активної участі всіх його учасників в освітньому процесі тощо), на яких повинна здійснюватися освіта дорослих. Велику увагу приділено структурі, цілям, функціям, видам освіти дорослих (інформальна, формальна, неформальна), стратегічним напрямам її розвитку у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття.

У праці О. Заболотної «Концептуальна модель порівняльно-педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти» (2015) [89] описано методологічні моделі альтернативної освіти у порівняльному аспекті. Досліджено феномен альтернативної освіти та погляди науковців

(В. Айкін, А. Берлі, С. Форбс, Д. Ханнам) стосовно нього. Представлено характеристику рівнів дослідження. До кожного рівня запропоновано найбільш доцільні методи дослідження та обґрунтовано можливості їх використання.

Велике значення для вивчення проблеми, що досліджується, мають праці, в яких розглядається процес *інституалізації порівняльної педагогіки* у провідних країнах світу та США.

Наприклад, Т. Кошманова, вивчаючи питання становлення та розвитку педагогічної освіти в Америці в другій половині ХХ століття (2002), виявила генезу, суть, провідні тенденції й чинники розвитку педагогічної освіти в означеній країні у досліджуваній період, що зумовили механізм її існування як цілісної системи, яка забезпечує підготовку висококваліфікованих педагогічних кадрів [94].

У дисертаційному доробку М. Нагач «Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку США» (2008) [105] йдеться про особливості та структуру фахової підготовки майбутніх учителів у педагогічних закладах вищої освіти США. Дослідивши практичний компонент програми підготовки американських учителів у його історичному розвитку, авторка проаналізувала основні напрями реформування американської системи педагогічної освіти та визначила місце школи професійного розвитку в процесі здійснення реформ, розкрила суть школи професійного розвитку як інноваційного закладу системи освіти США, з'ясувала організаційно-змістові засади здійснення підготовки майбутніх учителів на практиці.

Стисла історія становлення зарубіжних національних та міжнародних координуючих осередків педагогічної компаративістики представлена у статті А. Теодоровича «Роль зарубіжних наукових центрів із порівняльної педагогіки та міжнародної освіти у розвитку компаративістики» (2009) [124]. Науковцем проаналізовані основні

напрями та результати їхньої діяльності. Окрема увага приділена методологічним засадам функціонування Міжнародної Ради порівняльно-педагогічних товариств.

Ще у одній розвідці А. Теодоровича «Товариство порівняльної педагогіки та міжнародної освіти в США: досвід та перспективи співробітництва» (2010) [125] простежено історію становлення та розвитку Товариства, висвітлено його роль у проведенні та координації наукових досліджень у галузі порівняльної педагогіки, доведено його вплив на розвиток освітньої компаративістики у США, а також окреслено перспективи використання цього досвіду вітчизняними науковцями.

Корисними, згідно з темою дослідження, є матеріали науково-практичної конференції «Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст» (2014) [110], за загальною редакцією О. Локшиної, які присвячені, насамперед, проблемам методологічних орієнтирів порівняльно-педагогічних студій, стратегії розвитку шкільної, професійної освіти та освіти дорослих у компаративістичній перспективі, аналізу зарубіжного досвіду підтримки обдарованості і сприяння розвитку творчих здібностей школярів, використанню інноваційних технологій в освіті зарубіжжя та України.

Узагальнення наукової літератури з теми дослідження свідчить, що питання становлення та розвитку компаративістики вивчали і *американські фахівці*. Зокрема, увага багатьох американських учених була зосереджена на таких напрямках, як: висвітлення історичного розвитку порівняльної педагогіки (К. Аллаф (Allaf K.), М. Брей (Bray M.), Д. Вілсон (Wilson D.), Б. Джонстоун (Johnstone B.), М. Екштейн (Eckstein M.), Г. Ной (Noah H.), В. Раст (Rust V.), Дж. Хоукінс (Hawkins J.), Т. Ярів-Машал (Yariv-Marshal T.)); дослідження порівняльної педагогіки як навчальної дисципліни (Б. Адамсон (Adamson B.), М. Брей (Bray M.), М. Манзон (Manzon M.), М. Мейсон (Mason M.)); аналіз освітніх світових систем (Р. Арнов (Arnove

R.)); аналіз новаторських ідей науковців, які суттєво вплинули на розвиток порівняльної педагогіки в США в другій половині XX століття (В. Брехм (Brehm W.), Р. Метьюз (Mathews R.), І. Сілова (Silova I.)); дослідження діяльності товариств із компаративістики (Е. Свінг (Swing E.)) та деяких інших.

Так, питанням історії *розвитку порівняльної педагогіки* присвячені такі праці, як: Г. Ной (Noah H.) «До науки порівняльна педагогіка», М. Брей (Bray M.) (Bray M.) «Порівняльна педагогіка в еру глобалізації: еволюція, місії та ролі», Д. Вілсон (Wilson D.) «Майбутнє порівняльної та міжнародної освіти у світі глобалізації», В. Раст (Rust V.) «Роздуми щодо розвитку порівняльної педагогіки», Т. Ярив-Машал (Yariv-Marshal T.) «Порівняльні дослідження у педагогіці: засіб керування чи історична подорож?».

Зокрема, у колективній праці Г. Ноя (Noah H.) і М. Екштейна (Eckstein M.) «До науки порівняльна педагогіка» (1969) [47] йдеться про генезу розвитку порівняльної педагогіки як науки, яку вони пов'язують із розвитком суспільних наук, наголошується на необхідності застосування наукового методу до проведення порівняльно-педагогічних досліджень в умовах швидкого економічного розвитку.

У своєму доробку «Порівняльна педагогіка та аналіз світових систем» (1980) [3] відомий американський науковець, автор багатьох праць – Р. Арнов (Arnove R.) звертається до освітніх проблем країн третього світу (Африка, Азія, Латинська Америка), освітні системи яких історично склалися внаслідок колоніальних традицій. Окрема увага приділена діяльності різних міжнародних організацій (Світовий Банк, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ) та аналізу їх програм, що спрямовані на підтримку розвитку освіти, проведення галузевих досліджень із різних питань освіти, фінансування і просування різноманітних проєктів.

Стаття М. Брея (Bray M.) «Порівняльна педагогіка в еру глобалізації: еволюція, місії та ролі» (2002) [10], починаючи з міркувань щодо визначення явища глобалізації, звертається до природи досліджуваної галузі, зазначаючи розміри еволюції, яких зазнала компаративістика, протягом десятиліть та століть.

У розвідці Д. Вілсона (Wilson D.) «Майбутнє порівняльної та міжнародної освіти у світі глобалізації» (2003) [69] досліджується історія та перспективи розвитку порівняльної та міжнародної освіти крізь призму глобалізації та зростаючого впливу інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ). Зв'язок та взаємодія між порівняльною педагогікою та ІКТ розглядаються в історичному контексті. Глобальний характер комунікацій у порівняльній та міжнародній педагогіці продемонстровано як у просторі, так і в часі, використовуючи інформацію з усіх регіонів світу.

Результатом плідної співпраці португальського (А. Новоа (Novoa A.)) і американського (Т. Ярив-Машал (Yariv-Marshal T.)) учених стала стаття «Порівняльні дослідження у педагогіці: засіб керування чи історична подорож?» (2003) [50], в якій автори намагаються розібратись у феномені відновлення інтересу до порівняльно-педагогічних досліджень, вважаючи, що цей процес має як позитивні (новий крок у розвитку галузі), так і негативні (дань моді) наслідки.

У підручнику, написаному під загальною редакцією М. Брея (Bray M.) (Гонконг), «Дослідження у галузі порівняльної освіти. Підходи та методи» (2007) [9] вміщено інформацію щодо характеру цієї галузі дослідження. Зокрема, доведено, що компаративістика тісно пов'язана з такими науками про людину, як: антропологія, психологія, соціологія, економіка, політика, фізика тощо.

Варто наголосити і на тому, що питанням порівняльної педагогіки як навчальної дисципліни присвячені праці М. Брея (Bray M.) «Дослідження

у галузі порівняльної освіти. Підходи та методи» (2007), М. Манзон (Manzon M.) «Порівняльна педагогіка: побудова галузі» (2009) та деякі ін.

Зокрема, монографічний доробок американської дослідниці М. Манзон (Manzon M.) «Порівняльна педагогіка: побудова галузі» (2009) [44] є систематичним, порівняльним, аналітико-синтетичним дослідженням порівняльної педагогіки як галузі знань. Книга складається з шести частин, кожна з яких присвячена певній тематиці. Так, авторка намагається відповісти на питання «Що таке порівняльна педагогіка?», окреслити теоретичні межі та методологічні проблеми даної галузі; подає огляд науково-педагогічної літератури щодо зазначеної дисципліни; представляє і аналізує генезу розвитку порівняльної педагогіки в університетах, спеціалізованих виданнях, а також професійних товариствах.

Педагогічно-цінною для організації дослідження є колективна праця за загальною редакцією В. Раства (Rust V.) «Роздуми щодо розвитку порівняльної педагогіки» (2009) [57]. Автори публікації звертаються до витоків порівняльної педагогіки, зауваживши, що вони є досить складними і невизначеними, але, напевно, беруть свій початок ще за часів Грецької доби, коли Геродот, Цицерон, Юлій Цезар та інші робили перші спроби описати освіту зарубіжних країн. Розглянувши низку питань (походження терміну «порівняльна педагогіка», поява перших підручників і журналів, методологічні проблеми порівняльної педагогіки), науковці дійшли висновку, що порівняльна педагогіка зародилась як наука саме у США і згодом поширилась на такі країни, як Канада, Велика Британія, Німеччина та деякі інші, чому сприяла діяльність Міжнародної ради товариств порівняльної педагогіки, що була створена у 1970 році з метою просування галузі на глобальному рівні.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що питання *еволюції досліджуваної галузі* порушуються такими американськими

дослідниками, як: Г. Ной (Noah H.), М. Екштейн (Eckstein M.), В. Раст (Rust V.), Дж. Хоукінс (Hawkins J.) та ін.

Так, Г. Ной (Noah H.) та М. Екштейн (Eckstein M.) у праці «Вивчення порівняльної педагогіки: три декади співпраці» (1998) [46] узагальнили дані науковців щодо різних аспектів порівняльної педагогіки (тенденції загальної середньої освіти країн Західної Європи, питання фінансування освіти, зміст навчальних планів та ін.).

Генезі розвитку компаративістики присвячена стаття Дж. Хоукінса (Hawkins J.) та В. Раста (Rust V.) «Змінні перспективи порівняльного дослідження: погляд із США» (2001) [31]. Зокрема, автори пропонують звернути увагу на три принципові види досліджень у галузі порівняльної педагогіки, а саме: краєзнавчі, дослідження, які ґрунтуються на суспільних науках і дослідження, основою яких є розвиток або планування.

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних праць свідчить про те, що *внесок відомих компаративістів*, діяльність яких вплинула на розвиток порівняльної педагогіки як науки в США, аналізується у дисертаційному доробку Р. Меттьюза (Mathews R.), у наукових розвідках І. Сілової (Silova I.) та В. Брехма (Brehm W.).

Так, Р. Меттьюз (Mathews R.) у роботі «Освіта та бачення одного світу: аналіз концепції міжнародної освіти Роберта Уліча» (1971) [45] аналізує доцільність упровадження теорії міжнародної освіти Роберта Уліча крізь призму навчальних планів, методології, педагогічної освіти та традицій американської школи.

Розвиток Товариства порівняльної педагогіки та міжнародної освіти широко представлені у праці Е. Свінг (Swing E.) «Товариство порівняльної педагогіки та міжнародної освіти» (2007) [62]. Стаття охоплює період від передісторії створення Товариства, що виникло на базі щорічних конференцій при Нью-Йоркському університеті з ініціативи професора

цього ж університету В. Брікмана (Brickman W.) у 1954 році, до огляду діяльності Товариства аж до початку ХХ століття.

У статті І. Сілової (Silova I.) та В. Брехма (Brehm W.) «За любов до знань. Вільям Брікман і його порівняльна освіта» (2010) [59] досліджується внесок американського фахівця в розвиток порівняльної та міжнародної освіти. Завдяки архівному дослідженню колекції Brickman в Інституті Гувера в Стенфордському університеті, інтерв'ю з його колишніми колегами, студентами та членами їх сімей, а також контент-аналізу його публікацій та двох журналів, редактором яких він був, автори з'ясовують роль В. Брікмана (Brickman W.) у заснуванні Товариства Порівняльної Педагогіки та вивчають його внесок у розробку методологічних проблем у галузі компаративістики.

Так, у статті розкривається такий зміст діяльності Товариства: організація закордонних відряджень, створення конституції Товариства, випуск професійного журналу «Порівняльно-педагогічний огляд», щоквартальника «Вісник товариства», особливості господарчої діяльності Товариства, співпраця з іншими асоціаціями, заснування архіву Товариства, політичні й ідеологічні інтереси Товариства, діяльність підрозділів Товариства (стипендіальний комітет, комітет науковців-початківців, комітет гендерних питань в освіті, комітет з питань національних меншин та людей з обмеженими фізичними можливостями).

Необхідно наголосити і на тому, що у 1990 році ЮНЕСКО видає колективну монографію «Порівняльна педагогіка. Сучасні проблеми і тенденції» (1990) [28], в якій ідеться про становлення і розвиток порівняльної педагогіки, загальні підходи, методи і теорії компаративістики, висвітлюється стан порівняльної педагогіки у країнах Західної Європи, країнах соціалізму, Північній і Латинській Америці, Африці, Азії, Тихоокеанських і Арабських країнах, досліджується вплив

національних і міжнаціональних інфраструктур порівняльної педагогіки (товариств, асоціацій, центрів, журналів).

Слід зазначити, що і російськими науковцями розглянуто широкий спектр питань стосовно компаративістики, як-то: визначення змісту порівняльної педагогіки як наукової дисципліни (Б. Вульфсон, З. Малькова), історіографія розвитку досліджуваної галузі (Б. Вульфсон, В. Корсунов, К. Кузьміна, З. Малькова, В. Мітіна, М. Родіонов, М. Соколова, І. Яценко), концептуальні положення щодо зарубіжних освітніх систем (Б. Вульфсон, О. Джуринський, В. Корсунов, К. Кузьміна, З. Малькова, М. Соколова, М. Родіонов, І. Хайруллін, І. Яценко), особливості організації та проведення порівняльно-педагогічних досліджень (К. Бражнік, В. Корсунов, І. Тагунова) та деякі інші.

Педагогічно цінний матеріал щодо розвитку компаративістики знайдено в працях Б. Вульфсона, В. Корсунова, К. Кузьміної, З. Малькової, В. Мітіної, М. Родіонова, М. Соколової, І. Яценко.

Російські вчені-компаративісти М. Соколова, К. Кузьміна і М. Родіонов у підручнику «Порівняльна педагогіка» («Сравнительная педагогика») (1978) [121] проаналізували освітні системи і тенденції їх реформування у соціалістичних, капіталістичних країнах і країнах, що розвиваються, торкнулись проблем змісту освіти і систем підготовки вчителів. Зробивши екскурс в історію педагогіки, переконливо довели, що школа і педагогічні системи зарубіжних країн завжди привертала увагу вчителів і науковців. Уже з кінця XIX – початку XX століття у Росії видавались педагогічні журнали, що містили статті вітчизняних педагогів не лише з описом та аналізом педагогічних теорій і практики роботи зарубіжної школи, а також переклади статей зарубіжних авторів [121, с.10].

З. Малькова у дослідженні «Школа і педагогіка за кордоном» («Школа и педагогика за рубежом») (1983) [103] у порівняльному аспекті

вивчала стан шкільної освіти і основні тенденції її розвитку у провідних країнах світу (країни Західної Європи і США), виявляючи закономірності і основні тенденції розвитку педагогічної теорії і практики в зазначених країнах.

Певний науковий інтерес для організації дослідження має стаття російського науковця В. Мітіної «Розвиток порівняльної педагогіки в США» («Развитие сравнительной педагогики в США») (1991) [104], де представлений стислий історичний екскурс щодо зародження порівняльно-педагогічних досліджень у США. Дослідниця наголошує, що інтерес до порівняльно-педагогічних досліджень посилювався з другої половини XIX століття і був пов'язаний з діяльністю педагогічного коледжу Колумбійського університету. Крім того, не будучи предметом спеціального дослідження, порушуються питання щодо предмета, завдань і методів організації порівняльно-педагогічних досліджень. Результатом аналізу праць американських педагогів-компаративістів стало виділення авторкою трьох етапів розвитку порівняльної педагогіки у США.

У навчальному посібнику О. Джуринського «Зарубіжна школа: сучасний стан і тенденції розвитку» («Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития») (1993) [84] йдеться про основні тенденції розвитку загальноосвітніх шкіл провідних країн світу (Франція, США, Англія, Німеччина, Японія) і шкільні реформи кінця XX століття. У порівняльному контексті подаються аналіз шкільних систем, зміни програм, методів, форм навчання і виховання, розглядається діяльність експериментальних навчально-виховних закладів, доводиться актуальність упровадження новітніх технічних засобів навчання під час організації навчально-виховного процесу у школах країн Заходу і Сходу, досвід яких, на думку автора, є «орієнтиром для зарубіжного світу» [84, с. 4]. Автор глибоко занепокоєний необхідністю модернізації змісту, форм і методів вітчизняного шкільного виховання і освіти, як приклад, наводить досвід

вищезазначених країн, де до вирішенні шкільно-педагогічних проблем було залучено широкий загал, а саме: профспілки, політичні партії, педагогічні й батьківські асоціації.

У дослідженні Б. Вульфсона і З. Малькової «Порівняльна педагогіка» («Сравнительная педагогіка») (1996) [81] розкривається зміст порівняльної педагогіки як галузі педагогічного знання, аналізуються стан і тенденції розвитку освіти у сучасному світі, освітні реформи, зміст і методи організації навчально-виховної роботи у зарубіжних школах.

Гене́за розвитку зарубіжної педагогіки від первісного її стану до сучасності також представлена у праці О. Джуринського «Історія зарубіжної педагогіки» («История зарубежной педагогики») (1998) [85]. Автор слушно підкреслює, що вивчення історії зарубіжної школи і педагогіки дає уявлення щодо головних напрямів розвитку педагогічної думки, дозволяє зрозуміти характер взаємозв'язку між суспільством і школою, а також роль освіти у накопиченні і збереженні соціальних і культурних цінностей; знайомить із діяльністю видатних учених, філософів і педагогів, що вплинула на розвиток педагогічної думки (Р. Декарт, Я. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Й. Герbart, Г. Спенсер, І. Кант); аналізує основні педагогічні течії ХХ століття (педагогічний традиціоналізм і реформаторська педагогіка) і результати освітніх реформ, що відбулись протягом ХХ століття у країнах Західної Європи і США.

З огляду на предмет дослідження важливими є праці, в яких здійснено аналіз зарубіжних освітніх систем взагалі, й американських зокрема.

Так, у дисертаційному дослідженні О. Джуринського «Експериментальні загальноосвітні школи США» («Экспериментальные общеобразовательные школы США») (1999) [83] виділені провідні етапи розвитку експериментальних навчально-виховних закладів у США

протягом ХХ століття, з'ясовані основи діяльності цих закладів, всебічно схарактеризовані основні групи, типи і види експериментальних шкіл, визначено вплив соціально-економічних і шкільно-педагогічних чинників, що призвели до модернізації шкільного виховання і освіти шляхом організації експериментальних шкіл. Автор слушно стверджує, що вивчення досвіду діяльності американських експериментальних навчально-виховних закладів має практичне значення, оскільки допомагає пошуку ефективних шляхів розвитку вітчизняних шкіл і педагогіки, а використання педагогічно-цінного зарубіжного досвіду сприятиме удосконаленню вітчизняної освіти.

У монографії Б. Вульфсона «Стратегія розвитку освіти на Заході на порозі ХХІ століття» («Стратегия развития образования на Западе на пороге ХХІ века») (1999) [80] у порівняльному контексті схарактеризовано стратегію розвитку освіти провідних країн світу (США, Німеччина, Франція, Італія, Японія), зокрема розкрито еволюцію систем управління освітою, основні напрями і результати реформ середньої і вищої школи, модернізацію змісту загальної освіти, інтеграційні процеси, що відбуваються у сфері освіти.

В. Капранова у навчальному посібнику «Порівняльна педагогіка. Школа і освіта за кордоном» («Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом») (2004), окрім загальнотеоретичних питань компаративістики, вивчила сучасний стан і тенденції розвитку вищої школи країн Заходу, особливості функціонування приватного сектора освіти, питання підготовки педагогічних і наукових кадрів за кордоном [91].

Вивчення на узагальнення науково-педагогічних джерел приводить до висновку, що до праць, які висвітлюють питання *організації та проведення порівняльно-педагогічних досліджень*, належать: «Особливості методології порівняльних педагогічних досліджень» («Особенности

методологии сравнительных педагогических исследований») (К. Бражник), «Педагогічна компаративістика вчора, сьогодні, завтра» («Педагогическая компаративістика вчора, сегодня, завтра») (І. Тагунова) та деякі інші.

Так, російський компаративіст К. Бражник у статті «Особливості методології порівняльних педагогічних досліджень» («Особенности методологии сравнительных педагогических исследований») (2005) [133], на підставі аналізу праць як вітчизняних (Б. Вульфсон, О. Джуринський, З. Малькова), так і зарубіжних (Дж. Бірідей, Р. Голдстейн, Дж. Кок, Ф. Хількер, У. Холз) науковців, дійшла висновку, що етап бурхливого розвитку порівняльно-педагогічних досліджень у США, країнах Європи і СРСР припадає на 60-ті – 80-ті роки ХХ століття, чому сприяли певні соціальні й економічні умови. Фахівець зауважує, що в окреслений період у компаративістиці з'являються і нові теми для проведення досліджень, а саме: етнопедагогічні дослідження, вивчення особливостей освіти в залежності від статі, етносу, з'ясування ролі міжнародних організацій в освіті та ін.

Певне значення для проведення дослідження має і навчально-методичний посібник В. Корсунова «Порівняльна педагогіка» («Сравнительная педагогика») (2011) [93], в якому розкриваються актуальні питання порівняльної педагогіки, а саме: історія та методологія галузі, освітні системи та важливі педагогічні ідеї розвинених країн світу, насамперед США та Великобританії, проблемні питання і тенденції розвитку освіти в усьому світі.

Ще одна дослідниця з Росії, І. Тагунова, у статті «Педагогічна компаративістика вчора, сьогодні, завтра» («Педагогическая компаративістика вчора, сегодня, завтра») (2011) [122] розкрила зміст методології сучасної педагогічної компаративістики у контексті розвитку нових підходів герменевтики. Авторка запропонувала свій підхід щодо проведення компаративних досліджень, який складається з наступних

кроків, а саме: по-можливості, спостереження досліджуваної реальності безпосередньо; розгляд досліджуваного феномена (факту, явища, системи, процесу, теорії) як такого, що безперервно розвивається; виявлення змін у освітніх парадигмах; зосередження уваги на мінливості і складності сучасних систем, теоретичних викладок і концепцій; вивчення взаємозв'язків в освіті і науці; визначення прогностичного потенціалу всього, що відбувається в освіті та науці; обґрунтування перспектив розвитку освіти.

У навчальному посібнику І. Хайрулліна «Порівняльна педагогіка: Короткий конспект лекцій» («Сравнительная педагогика: Краткий конспект лекций») (2013) [126] у стислому вигляді, відповідно до базової програми, викладено матеріал курсу «Порівняльна педагогіка», що висвітлює питання розвитку освіти в сучасному світі. Розглянуто особливості функціонування середньої і вищої школи, зміст підготовки педагогічних і наукових кадрів за кордоном. Включено теми рефератів, контрольні питання, тести, глосарій, схеми систем освіти в розвинених країнах світу.

У «Хрестоматії з порівняльної педагогіки» («Хрестоматия по сравнительной педагогике») (2013) за редакцією І. Яценко [127] вміщено інформацію щодо загальнотеоретичних аспектів розвитку порівняльної педагогіки. Схарактеризовано особливості функціонування зарубіжних освітніх систем. Наголошено на проблемах і перспективах розвитку російської освітньої системи.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що *зарубіжні фахівці* також зробили суттєвий внесок у розвиток компаративістики як науки.

Зокрема, у монографії Н. Ганса (Hans N.) «Порівняльна педагогіка: дослідження освітніх факторів і традицій» (1961) [29] схарактеризовано, у

порівняльному контексті, стан освіти у США, Франції, Великобританії і СРСР.

Б. Холмз (Holmes B.), видавши у 1965 році свою книгу «Проблеми освіти: порівняльний підхід» (1965) [33], дослідив методологічні проблеми порівняльних досліджень, виявив актуальні політичні й освітні проблеми в світі, розглянув різні освітні аспекти у провідних країнах світу, а саме: загальна освіта і професійна підготовка у СРСР, підготовка педагогічних кадрів у США, свобода особистості у Японії.

У колективній розвідці групи авторів (Р. Едвардз (Edwards R.), В. Холмз (Holmes B.), Дж.Графф (Graaff J.)) «Відповідні методи в порівняльній педагогіці» (1973) аналізується низка проблем порівняльно-педагогічного характеру. Зокрема, перша частина висвітлює загальні проблеми наукового методу. Друга – присвячена теоретичним методам порівняльної педагогіки. Третя – розглядає дослідження і дослідницькі методи у порівняльній педагогіці. Четверта – представляє звіти робочих груп із різних питань освіти. П'ята – присвячена питанню необхідності міжнародної співпраці у галузі порівняльної педагогіки [20].

З огляду на предмет дослідження корисною є дисертація австралійського фахівця Синтії Брю (Brew C.) «Педагогічна освіта в Англії та Новому Південному Уельсі: порівняльне дослідження проблем переходу від студента до вчителя» (1980) [11]. Науковець при проведенні дослідження використовує модифіковану форму порівняльної методології відомого американського фахівця Дж. Бірідея. Зокрема, другий розділ дисертаційного доробку присвячений як традиційним, так і сучасним порівняльним методологіям із метою виявлення тієї, яка б краще підходила до зазначеного дослідження. С. Брю наголошує, що, через обставини в галузі навчальної практики як в Англії, так і в Новому Південному Уельсі, які швидко змінюються, і в результаті складності задач, пов'язаних із

системами підготовки вчителів у обох країнах, індуктивна методологія є найбільш придатною для проведення дослідження.

Інформацію щодо впливу «холодної війни» на такі організації, як ЮНЕСКО, а також на академічні програми з порівняльної та міжнародної педагогіки та розвиток досліджень у галузі освіти знаходимо у статті Г. Штайнер-Хамсі (Steiner-Khamsi G.) та В. де Джона-Ламберта (Jong-Lambert W.) «Міжнародна гонка за патронажем Півдня: порівняльна та міжнародна педагогіка в Східній Європі та США» (2006) [60].

У колективній праці під загальною редакцією Шарля Уолхутера (Wollhuter C.) «Порівняльна педагогіка – освітні системи та сучасні питання» (2007) [71] містяться окремі розділи, в яких досліджується вибір освітніх систем таких країн, як Південна Африка, Ботсвана, Сполучені Штати, Австралія та Індія. Кожен із розділів написаний провідним фахівцем у галузі порівняльної педагогіки, який проживає та працює в конкретній країні. Зокрема, в книзі порушуються такі загальні питання компаративістики, як: цінності та ідеології в галузі освіти, культурне розмаїття, гендерні питання, вища освіта, реформи навчальних програм та насильство в школах. Книга починається з історичного екскурсу розвитку порівняльної педагогіки та визначення її значущості.

Педагогічно цінною, згідно з темою дослідження, є робота колективу авторів (М. Ларсен (Larsen M.), С. Майханович (Majhanovich S.), В. Мейзман (Masemann V.)) «Порівняльна педагогіка в канадських університетах» (2008) [42]. У статті подається короткий огляд досліджуваної галузі, аналізуються порівняльні та міжнародні освітні програми у закладах вищої освіти Канади. Зокрема, автори дійшли одностайного висновку, що запровадження порівняльної педагогіки в канадських університетах відбувалось протягом трьох етапів.

Аналіз роботи «Очікування студентів та мотивації для вивчення порівняльної педагогіки: порівняльне дослідження у дев'яти країнах

Північної Америки, Європи, Азії, Африки та Латинської Америки» (2011) [72], під загальною редакцією Ш. Уолхутера (Wolhuter С.), дозволяє відповісти на питання, що студенти з різних країн світу (Сполучені Штати Америки, Ірландія, Греція, Болгарія, Оман, Таїланд, Танзанія, Південна Африка та Куба) очікують від вивчення курсу порівняльної педагогіки. Науковці наголошують на вражаючих відмінностях щодо сприйняття студентами курсу та їх мотивації для вивчення курсу, які, на їх думку, пов'язані, насамперед, з контекстуальними факторами.

Цінною для проведення дослідження є праця М. Ноя (Noah М.) та А. Дженніфер (Jennifer А.) «Методологічні питання у порівняльно-педагогічних дослідженнях: огляд підходів Кендела та Холмза» (2013) [48], яка стала спробою порівняти та протиставити підходи до порівняльно-педагогічних досліджень, запропонованих Ісааком Кенделом (Kandel I.) (США) та Брайаном Холмзом (Holmes В.) (Велика Британія), підкреслюючи їхні переваги та недоліки. Обидва фахівця були обрані не випадково, адже, як вважають М. Ной (Noah М.) та А. Дженніфер (Jennifer А.), їх підходи є двома окремими епохами у розвитку методологічних засад порівняльної педагогіки. Отже, аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про те, що хоча окремі аспекти проблеми, яка вивчається, й досліджувались науковцями (визначення окремих категорій порівняльної педагогіки як науки (об'єкт, предмет, мета, завдання, принципи, методи порівняльно-педагогічного дослідження); питання розвитку порівняльної педагогіки як в Україні, так і в провідних країнах світу; моделі підготовки педагогічних кадрів у різних країнах світу; проблеми інституалізації порівняльної педагогіки; особливості організації та проведення порівняльно-педагогічних досліджень; визначення змісту порівняльної педагогіки як навчальної дисципліни; взаємозв'язок компаративістики з іншими науками про людину тощо), але до цього часу відсутнє спеціальне комплексне дослідження, присвячене

питанням розвитку порівняльної педагогіки як науки в США в другій половині ХХ століття, що й зумовило науковий пошук у цьому напрямі.

1.2. Суть та структура порівняльної педагогіки як науки

Термін «порівняльна педагогіка» набув широкого вжитку в усьому світі. Але, замість поняття «порівняльна педагогіка», що є розповсюдженим на пострадянській території, в зарубіжній науково-педагогічній літературі можна часто зустріти термін «порівняльна освіта» (comparative education). Альтернативним і не менш вживаним є поняття «компаративістика» (від лат. comparare – порівнювати) [90].

Огляд науково-педагогічної літератури [16] свідчить, що компаративісти усього світу взагалі, й американські фахівці зокрема, й досі сперечаються щодо єдиного визначення порівняльної педагогіки. Проте існує домовленість, що визначення наукової дисципліни має вміщувати елементи змісту, методології і цілі дослідження.

З огляду на предмет дослідження особливе значення має визначення порівняльної педагогіки в довідникових та енциклопедичних педагогічних виданнях. Так, в енциклопедії професійної освіти компаративістика тлумачиться, як самостійна галузь педагогічного знання, що має власний предмет і свої специфічні завдання. Вона аналізує у порівняльному аспекті, стан, основні тенденції та закономірності розвитку педагогічної теорії й досвіду у різноманітних країнах, геополітичних регіонах і у глобальному масштабі, розкриває співвідношення провідних тенденцій та національних особливостей, виявляє переваги і недоліки міжнародної педагогічної практики, шляхи та можливості взаємозбагачення національної

педагогічної культури, встановлює межі «запозичення» зарубіжного досвіду на вітчизняний ґрунт [134, с. 169].

У педагогічній енциклопедії [109] порівняльна педагогіка набула визначення, як галузь педагогіки, що вивчає зарубіжні системи виховання й освіти та педагогічні теорії у порівняльному контексті.

Різні визначення компаративістики як науки, свідчать про те, що порівняльна педагогіка є наукою молодого, яка динамічно розвивається та міждисциплінарною, оскільки спирається на інші дисципліни з метою досягнення своїх цілей, а саме:

– історію освіти (звернення до історичних екскурсів надає більш глибоке розуміння витоків того чи іншого педагогічного явища, а також дозволяє зробити прогнозування засобом екстраполяції) [134];

– філософію освіти (допомагає в розробці методологічних засад компаративістики та виявленні її провідних закономірностей) [97];

– соціологію освіти (надає широкий спектр опитувальних методів) [97];

– психологію (допомагає визначити загальні та специфічні закономірності порівняльної педагогіки) [97].

До наук, які збагачують компаративістику розумінням закономірностей розвитку виробничих стосунків, а також чітким уявленням тих економічних процесів, в умовах яких відбувається навчання та виховання людей, можна віднести економічні науки [120].

Політологія, в свою чергу, розкриває проблеми, пов'язані з впливом політичних явищ і процесів на навчання та виховання людей [120].

Для визначення змісту та структури порівняльної педагогіки як науки необхідно з'ясувати її об'єкт, предмет, мету, завдання, закономірності, функції, методологічні засади, принципи, методи та напрями.

Об'єктом порівняльної педагогіки науковці визначають:

– стан і провідні тенденції розвитку освіти в сучасному світі (Б. Вульфсон, З. Малькова);

– освіти як можливість соціокультурного відтворення індивіда в сучасному світовому просторі та соціальну інституцію у регіональному, національному та глобальному масштабах (З. Курлянд, О. Цокур, І. Богданова);

– педагогічну теорію і практику у провідних країнах та регіонах світу (М. Родіонов);

– освіти й виховання в сучасному світі (О. Джуринський) [130].

Варто наголосити на тому, що впродовж кількох десятиліть триває дискусія щодо визначення предмета компаративістики як науки.

Аналіз та узагальнення праць відомих українських фахівців [82; 119; 97; 130] приводить до висновку, що *предметом* компаративістики науковці вважають:

– тенденції, сучасний стан і закономірності розвитку освіти на різних рівнях (глобальному, регіональному і локальному), порівняння зарубіжної та вітчизняної педагогічної практики для взаємозбагачення національної освітньої культури (О. Галус, Л. Шапошнікова);

– знання стану, основних тенденцій та закономірностей розвитку освітніх процесів у різних регіонах, країнах та у світі в цілому (А. Сбруєва);

– порівняння та узагальнення (А. Троцко)

– провідні тенденції та закономірності розвитку зарубіжного та вітчизняного педагогічного досвіду, а також сучасних національних педагогічних культур в цілому (І. Богданова, З. Курлянд, О. Цокур та інші);

Як свідчить аналіз зарубіжних науково-педагогічних джерел [44; 90; 91] взагалі, так і російських [81; 121], зокрема, предметом компаративістики вчені визнають:

– систему освіти тієї чи іншої окремо взятої зарубіжної країни (Б. Вульфсон, З. Малькова);

– загальні й відмінні риси та стратегічну спрямованість розвитку педагогічних теорій та практик у сучасному світі (М. Соколова, К. Кузьміна, М. Родіонов);

– чинники та закони, що впливають на стан виховання й освіти (Н. Чакиров);

– освітні системи різних регіонів та країн світу (В. Капранова);

– глобальні або певні освітні явища двох і більше суспільств (К. Олівера (Olivera K.));

– країни або нації з точки зору їх освітніх структур (М. Дебесс (Debess M.), Г. Міаларе (Mialare H.));

– освітні системи різних країн у всьому різноманітті їх проявів (Г. Гаррідо (Harrido H.), А. Йолойе (Yoloye A.));

– окремі аспекти освітніх явищ серед двох і більше національних або регіональних середовищ (Д. Філліпс (Phillips D.));

– чинники, що суттєво впливають на розвиток освітніх систем (Н. Хенс (Hans N.));

– політико-освітні та педагогічні явища й закономірності розвитку цих явищ у конкретно-історичній обумовленості й взаємозв'язку (В. Кінітц (Kinits V.), В. Менерт (Menert V.));

– провідні чинники у зарубіжній освіті (Ф. Шнейдер (Schneider Ph.)).

Головна *мета* компаративістики полягає у з'ясуванні того, що є закономірним для будь-якої країни і можна використовувати на будь-якому національному ґрунті, а що притаманне тільки конкретному етносу [95, с. 41]. Інші вітчизняні фахівці, погоджуючись Б. Вульфсоном і З. Мальковою, вбачають мету порівняльно-педагогічної теорії та практики у порівняльному аналізі сучасного стану й шляхів розвитку освітніх процесів у різних країнах та регіонах [97, с. 11].

І. Тараненко і Г. Степенко вважають, що мета компаративістики як галузі знань полягає у виявленні, аналізі, роз'ясненні схожостей та відмінностей педагогічних явищ у їх взаємозв'язку з політичним, соціальним і культурним контекстами [123, с. 58].

Російський науковець О. Джуринський вважає, що мета компаративістики полягає в об'єктивному, всебічному, критичному, порівняльному аналізі школи і педагогіки, пошуку ефективних шляхів наукового вивчення і коригуванні сучасних процесів, що відбуваються в світовій педагогіці і освіті [86, с. 40].

Не менш важливим є визначення *завдань* компаративістики. Отже, аналіз науково-педагогічної літератури [121; 104; 7] дозволяє зробити висновок, що зарубіжні вчені завдання порівняльно-педагогічної теорії та практики вбачають у:

– порівнянні різних зарубіжних шкільних систем для використання позитивного досвіду задля покращення своєї власної системи освіти (М.-А. Жюльєн (Jullien M.-A.), М. Седлер (Sadler M.), Р. Кінг-Холл (King-Hall R.));

– з'ясуванні чинників, що мають суттєвий вплив на розвиток освітніх систем (Н. Хенс (Hans N.), Ф. Шнейдер (Schneider Ph.));

– пошуці істини у результаті порівняльного аналізу структур педагогічних явищ (Г. Рьорс (Ryors H.));

– сприянні кращому розумінню власних освітніх систем (В. Маллінсон (Mallinson W.));

– задоволенні інтересу, як живуть і навчаються «інші» (Р. Кід (Kidd R.)).

Російський дослідник Б. Вульфсон доповнив перелік завдань компаративістики. До зазначених завдань учений додав розробку наукових критеріїв, спираючись на які можлива адекватна оцінка якості освіти в окремо взятій країні [81].

Білоруська дослідниця В. Капранова вважає, що завданнями порівняльної педагогіки є:

- збір, обробка, систематизація і аналіз інформації щодо розвитку зарубіжної освітньої практики;

- планування, прогнозування і корекція розвитку національної системи освіти з урахуванням світових тенденцій і національних особливостей;

- встановлення зв'язків із фахівцями і освітніми установами з метою обміну досвідом;

- освоєння позитивного світового досвіду для переносу його на національний освітній простір [91].

Узагальнення праць вітчизняних науковців [82; 119; 97] дозволяє зробити висновок, що провідними завданнями компаративістики фахівці вважають:

- аналіз зарубіжних систем освіти для виявлення загальних закономірностей та стратегічних напрямів розвитку освіти;

- планування шляхів ефективного розвитку вітчизняної системи освіти, спираючись та позитивний зарубіжний педагогічний досвід;

- розробка критеріїв із метою адекватної оцінки ефективності та якості освіти у широкому аспекті;

- упорядкування термінологічного апарату порівняльної педагогіки.

В. Капранова, з огляду на різноманітність завдань компаративістики, виокремила низку *функцій*, що покликана виконувати порівняльна педагогіка, а саме:

- інформаційно-аналітичну;

- акумулюючу;

- корекційну;

- координуючу;

- прогностичну;

– вибірково-адаптивну [91].

Але, як слушно зазначає Б. Вульфсон [81], ні предмет, ні функції суспільної науки не можуть бути абсолютно стабільними і змінюються відповідно як до еволюції реальності, що вивчається, так і прогресу наукового знання. Науковець додає ще одну функцію порівняльної педагогіки, а саме – вивчення діяльності міжнародних організацій у галузі просвітництва.

Методологічну основу порівняльно-педагогічних досліджень у галузі компаративістики, за переконанням вітчизняних дослідників (О. Галус, Л. Шапошнікова та ін.), складають такі підходи:

– цивілізаційний – на основі якого освіта розглядається через призму тих чи інших аспектів цивілізації – політичних, матеріальних та ін.;

– антропологічний – передбачає організацію освітнього процесу з позицій людини та її потреб;

– синхронний – полягає у просторовому розгортанні освітнього процесу з урахуванням інших цивілізацій, регіонів;

– діахронний – спрямований на просторове розгортання процесу освіти з урахуванням різноманітних культурно-історичних циклів у площині однієї цивілізації [82].

Фахівцями окремо розглядається філософський підхід, який уперше був запропонований С. Гессеном і передбачав аналіз чотирьох основних філософських проблем, а саме: обов'язкова освіта, освіта і держав, освіта і релігія, освіта і економіка [53].

Необхідно також наголосити на тому, що порівняльна педагогіка, маючи міждисциплінарний характер, використовує не лише *методи* педагогіки, а й цілу низку методів суміжних із нею наук. Безумовно, перевага надається порівняльному методу, але поряд з ним використовуються як теоретичні (аналіз, узагальнення, порівняння, вивчення офіційних документів, науково-педагогічних джерел тощо), так і

емпіричні (бесіди, спостереження, інтерв'ю, анкетування, опитування, педагогічний експеримент тощо) методи наукового пізнання. При цьому, як слушно зауважує В. Мітіна, деякі американські фахівці надають перевагу одному або кільком із них. Наприклад, Г. Ной (Noah H.) та М. Екштейн (Eckstein M.) у 60-х рр. XX століття головним чином використовували метод кількісного аналізу, у той час як В. Брікман (Brickman W.) – історичний та соціологічний методи [104].

Поряд із перерахованими, до найбільш розповсюджених методів компаративістики В. Капранова відносить:

- описовий метод, який передбачає опис зовнішніх ознак, рис, характеристик педагогічних явищ;
- статистичний метод, котрий включає аналіз кількісних показників розвитку освітньої системи;
- історичний метод – передбачає аналіз особливостей розвитку системи освіти, типу освітнього закладу, педагогічної проблеми;
- соціологічний метод – включає аналіз оцінки відповідності освітньої організації потребам суспільства на певному щаблі розвитку;
- порівняльний метод – виявляє спільне і відмінне в освітніх системах, загальні й приватні закономірності, перспективні шляхи розвитку [91].

Вітчизняні науковці (О. Галус, Л. Шапошнікова та ін.) виокремлюють наступні методи, якими користується компаративістика як галузь наукового знання:

- методи математичної і статистичної обробки даних – використовуються для об'єктивного, науково обґрунтованого опрацювання різноманітної інформації;

– системний метод – дозволяє розглядати досліджуваний процес, явище, предмет із позицій цілісної системи і встановлювати різного роду зв'язки;

– структурний метод – спрямований на «розчленування» процесу, явища, яке вивчається, на складові та встановлення відповідних зв'язків;

– конструктивно-генетичний метод – дозволяє проаналізувати зміни у предметі, явищі та процесі як загалом, так і в окремих складових (наприклад, у просторі, часі) [82].

У ході проведеного дослідження виявилось, що поряд із загальними методами наукового пізнання в компаративістиці широкого вжитку набули і часткові методи дослідження, серед яких науковці виокремлюють:

– аксіологічний – вивчає загальнолюдські, національні, групові й особистісні цінності;

– модернізаторський – допомагає вивченню реформ та контр-реформ у галузі освіти;

– парадигмальний – спрямований на вивчення логіки розвитку педагогічної теорії через призму виникнення, змін, взаємодії різних парадигм [97, с. 12]

Аналіз існуючих у сучасній порівняльно-педагогічній науці поглядів (О. Новіков, Д. Новіков, О. Чорновол-Ткаченко) дозволив виокремити низку *принципів*, на які спирається компаративістика. Слід зауважити, що на сьогоднішній день відсутня їх єдина класифікація, але до найбільш актуальних принципів наукового пізнання дослідники відносять:

– принцип сукупності методів;

– принцип адекватності методів досліджуваному явищу, очікуваним результатам, можливостям дослідження;

– принцип не завдання шкоди (заборона на використання методів, які суперечать морально-етичним нормам, здатні нашкодити піддослідним або педагогічному процесу);

– принцип виділення основних факторів, що визначають кінцевий результат;

- принцип єдності історичного та логічного;
- принцип концептуальної єдності дослідження;
- принцип системності;
- принцип наукової етики;
- принцип зв'язності [107; 132].

Вітчизняна дослідниця С. Цюра розширила принципи, на які спирається порівняльно-педагогічне дослідження, а саме:

- принцип дотримання системного підходу при проведенні дослідженні;
- принцип єдності змісту і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці і доцільності технологічної варіативності;
- принцип тотожності векторів часткового і загального у еволюції педагогічної емпірії;
- принцип пріоритету спрямованості розвитку освітніх систем на забезпечення цінності людини [129].

Слід також звернути увагу на те, що необхідним наслідком розвитку будь-якої науки взагалі, і порівняльної педагогіки, зокрема, є необхідність формулювання провідних закономірностей розвитку цього знання, які мають як загальний, так і специфічний характер. З огляду на тісний зв'язок компаративістики з іншими людинознавчими науками, її провідними *закономірностями* можна вважати:

- постійне удосконалення наукового знання;
- постійне збільшення методологічного інструментарію;
- тісний зв'язок між різними галузями наукового знання;
- широке використання методів наукового пізнання та концепцій із різних галузей наук;

- залежність розвитку компаративістики від соціокультурного контексту, який постійно змінюється;
- постійний зв'язок порівняльної педагогіки з практикою та потребами суспільства;
- залежність компаративістики від рівня та характеру підтримки з боку приватного бізнесу і держави. [92].

Разом із загальними закономірностями розвитку компаративістики мають місце і специфічні закономірності. Отже, власне порівняльно-педагогічними закономірностями можна вважати: формування легітимної бази освіти під впливом соціально-економічних чинників; удосконалення природи досліджуваних явищ; розвиток освіти під впливом глобалізації усіх сфер людської діяльності та деякі інші [92].

Вивчення та аналіз науково-педагогічної літератури [64; 72] приводить до висновку, що на сучасному етапі розвитку освітніх систем компаративістика розглядається не лише як самостійна галузь педагогічних знань, але й як навчальний предмет у закладах вищої освіти, чому сприяло створення як національних, так і інтернаціональних організацій, центрів, кафедр порівняльної педагогіки у багатьох країнах світу. Так, у Парижі у 1972 році був заснований Світовий Конгрес Товариств Порівняльної Педагогіки (World Congress of Comparative Education Societies), який поєднав вже існуючі товариства Європи, Кореї, Японії, США, Канади, Голландії й Іспанії [64].

Підтвердження цьому може служити і XII Всесвітній конгрес з порівняльної педагогіки в Гавані, який був масштабним і відрізнявся гостротою обговорюваних проблем. Всесвітній конгрес (2004 р.) зібрав учасників із 50 держав. Підготовкою зазначеного конгресу займалася Всесвітня рада товариств порівняльної педагогіки (WCCES), до складу якої входило 35 представників різних країн і компаній. Тема Конгресу – «Освіта та громадянська справедливість». Тематичні групи порушували

питання теорії і методу в освітніх дослідженнях, проблеми забезпечення загальної грамотності, оновлення систем освіти, значення нових освітніх технологій. На конгресі обговорювалися і актуальні для багатьох країн теми, наприклад, «Освіта як відгук на глобальну нестабільність», «Локальний освітній простір для світової громадськості» [68].

Учасники конгресу відзначали, що виховання в душі поваги до прав людини (HRE) сприяє свідомості людей у політичній, економічній, екологічній та інших сферах. На конгресі також обговорювалися труднощі забезпечення рівного доступу до освіти в умовах дефіциту суспільних ресурсів. Одна з секцій конгресу мала назву «Освітня політика в неоліберальному контексті глобалізації». У вступній доповіді американського компаративіста Р. Арнова, як і в інших доповідях, прозвучав осуд процесу глобалізації як провідної суперечності в суспільстві, тому що у ході глобалізації освіти держави зосереджують увагу на конкуренції і перетворюють освіту в ринковий товар [68].

Для більш об'єктивного вивчення суті порівняльної педагогіки як науки, варто з'ясувати основні *напрями* організації порівняльно-педагогічних досліджень.

Так, А. Сбруєва до провідних напрямів порівняльно-педагогічних досліджень відносить:

- розвиток та реформування систем вищої освіти західних країн 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 освітню політику в 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 тощо [118].

О. Локшина, наголошуючи на тому, що для сучасного суспільства притаманне зміщення фокусу з аналізу національних (або державних) характеристик систем освіти на міжнаціональну багатовимірність, виокремила актуальні теми порівняльно-педагогічних досліджень, а саме:

- освітня політика;
- фінансування освіти;
- зміст освіти;
- організація освіти;
- оцінювання навчальних досягнень учнів тощо [101, с. 6-15].

Відомий російський науковець О. Джуринський, до актуальних *напрямів* організації досліджень у галузі компаративістики, додає:

- стратегії, стан і тенденції розвитку освіти у зарубіжних країнах;
- освітню практику різних країн і культур;
- еволюцію систем управління освітою;
- напрями та результати реформ структури середньої школи;
- модернізацію змісту загальної освіти;
- умови підвищення якості освіти;
- взаємозв'язок глобалізації та освіти;
- напрями модернізації педагогічних кадрів;
- діяльність експериментальних навчально-виховних закладів;

- використання нових технічних засобів у навчально-виховному процесі тощо [86, с. 37].

Отже, у процесі наукового пошуку встановлено, що порівняльна педагогіка є галуззю наукового знання (вивчає стан, закономірності та провідні тенденції розвитку освіти в різних країнах світу), має власний об'єкт (стан освіти та процес виховання в сучасному світі), предмет (процес розвитку систем освіти різних країн), завдання (аналіз, порівняння різних освітніх систем; планування й прогнозування освіти тощо), функції (корекційна, координуюча, прогностична тощо), мету (аналіз стану та тенденції розвитку світової освіти).

Доведено, що порівняльна педагогіка, маючи міждисциплінарний характер, послуговується не лише методами педагогіки, а й методами суміжних із нею наук.

З'ясовано, що методологічну основу порівняльно-педагогічних досліджень становлять філософський, культурологічний, кількісний, економічний, синхронний, діахронічний, цивілізаційний та деякі інші підходи.

Обґрунтовано, що цілісне осмислення компаративістики як науки неможливо без розкриття її основних принципів та закономірностей.

Суть порівняльної педагогіки як науки, в узагальненому вигляді, представлена у *таблиці 1.2.1.*

Таблиця 1.2.1

Суть порівняльної педагогіки як науки

Об'єкт	Предмет	Завдання	Функції	Підходи	Методи	Принципи	Цілі
стан і основні тенденції розвитку освіти в сучасному світі (Б. Вульфсон, З. Малькова); освіта як процес соціокультурного відтворення людини в сучасному	освітні системи різних країн у всьому різноманітті їх проявів (Дж. Бірідей); «транс суспільне дослідження освіти» (Е. Епштейн); визначення	з'ясування загальних рис, подібностей і відмінностей між порівнюваними освітніми системами (Дж. Бірідей, І. Кендл); порівняння різних зарубіжних шкільних	інформаційно-аналітична; акумулююча; корекційна; координуюча; прогностична; вибірково-адаптивна (В. Капранова); описова	історико-філософськи й, національног о характеру, культурологічний, проблемний, кількісний, економічний, суспільних наук (М. Екштейн, Е. Кінг, І. Кендел,	теоретичні (аналіз, узагальнення, порівняння, вивчення офіційних документів, науково-педагогічних джерел тощо), емпіричні (бесіди, спостереження, інтерв'ю, анкетування,	принцип сукупності методів; адекватності і методів досліджуваному явищу, очікуваним результатам, , можливість м дослідження; принцип	освітнє запозичення (І. Кендел, Дж. Бірідей тощо); допомог а у плануванні освітніх програм, методів

світі та освітньої систем з (Дж. Бірідей В. Клафкі, опитування не завдання навчання соціальний політики і метою); В. Маллінсон тощо); шкоди та інститут у реформуванні використанн пояснюваль , Г. Ной, описовий, (заборона освітньої глобальному, я освіти я на (Г. Ной); Ф. Рінгер, статистичний, на діяльнос регіональном (Г. Ной); позитивного оцінювальн В. Холз); історичний, використан ті у та теорія і досвіду задля а (Г. Ной); цивілізаційни соціологічний, ня методів, (М. Брей національном практика в покращення реформуоч й, порівняльний які); у масштабах галузі освіти своєї власної а, антропологіч (В. Капранрва суперечать сприяння (З. Курлянд, різних країн і освітньої плануюча, ний,); морально- оцінюва О. Цокур, культур системи (М.- вдосконалю синхронний, методи етичним нню або І. Богданова); (І. Кендел); А. Жульєн, юча, діахронний математичног нормам, аналізу педагогічна стан, М. Седлер, інноваційна (О. Галус, о і здатних стану теорія і тенденції та Р. Кінг- , Л. Шапошнік статистичного нашкодити освіти практика у закономірнос Холл); гуманістичн ова); оброблення піддослідни (Г. Ной) різних ті розвитку з'ясування а філософськи даних, м або країнах і освіти на факторів, що (Б. Адамсон й (С. Гессен). системний, педагогічно регіонах світу глобальному, впливають на , М. Брей, структурний, му (М. Родіо регіональном розвиток М. Мейсон) конструктивн процесу);

нов); у та освітніх ; вивчення
освіта і локальному систем діяльності
виховання у рівнях, (Н. Хенс, міжнародни
сучасному порівняння Ф. Шнейдер) х
світі міжнародног ; організацій
(О. Джуринсь о та пошук істини у галузі
кий); освіта у вітчизняного у результаті просвітницт
глобальному, педагогічног порівняльног ва
регіональном о досвіду з о аналізу (Б. Вульфсо
у та метою структур н).
національном взаємозбагач педагогічних
у вимірі ення явищ
(Дж. Бірідей, національних (Г. Рьорс);
Е. Епштейн освітніх сприяння
та деякі інші). культур кращому
(О. Галус, розумінню
Л. Шапошнік власних
ова); освітніх

о-генетичний принцип
(О. Галус, виділення
Л. Шапошніко основних
ва тощо); факторів,
аксіологічний, що
модернізаторс визначають
ький, кінцевий
парадигмальн результат;
ий принцип
(А. Троцко). єдності
історичного
та
логічного;
принцип
концептуал
ьної єдності
дослідженн
я; принцип

знання стану, систем
основних (В. Маллінсо
тенденцій та н);
закономірнос надання
тей розвитку допомоги у
освіти у розвитку
різних освітніх
країнах, інституцій і
геополітични практик
х регіонах та (Г. Ной);
у світі в задоволення
цілому інтересу, як
(А. Сбруєва); живуть і
компаративіз навчаються
м «інші»
(порівняння) (Р. Кід);
й планування й
узагальнення прогнозуван

системності
; принцип
наукової
етики;
принцип
зв'язності
(О. Новіков,
Д. Новіков,
О. Чорново
л-
Ткаченко);
принцип
об'єктивнос
ті; принцип
порівняння
та
зіставлення;
принцип

(А. Троцько) ня освіти у
стан, різних
тенденції та країнах
закономірнос (Б. Холмс,
ті розвитку П. Росселло);
світового розробка
(зарубіжного науково
й обґрунтовани
вітчизняного х критеріїв,
) спираючись
педагогічног на які
о досвіду, а можлива
також адекватна
сучасних оцінка якості
національних й
педагогічних ефективності
культур освіти у
(І. Богданова, певній

діалектично
го підходу
до вивчення
зарубіжного
досвіду;
принцип
відповіднос
ті освітніх
методів та
технологій
розвитку
дидактики
та її
науковим
методам
пізнання;
принцип
історизму;

З. Курлянд, країні;
О. Цокур та аналіз стану і
ін.); перспектив
система розвитку всіх
освіти тієї чи ланок
іншої окремо освітньої
взятої системи, що
зарубіжної розташовані і
країни до школи, і
(Б. Вульфсон після школи,
, і поряд зі
З. Малькова); школою;
загальні й порівняльні
відмінні риси й аналіз
і тенденцій національних
розвитку систем
педагогічних педагогічної
теорій і освіти і

принцип
науковості
(Р. Арнов,
Б. Вульфсо
н,
М. Екштейн
,
З. Малькова
, Г. Ной
тощо);
принцип
дотримання
системного
підходу у
дослідженні
; принцип
єдності
сенсів і

практик становища
освіти і вчителя у
виховання у школі й
сучасному суспільстві
світі (Б. Вульфсон
(М. Соколова);
, К. Кузьміна, збір,
М. Родіонов) обробка,
; систематизац
фактори, ія і аналіз
сили і інформації
закони, що щодо
впливають на розвитку
практику зарубіжної
виховання і освітньої
освіти практики;
(Н. Чакиров); планування,
освітні прогнозуван

цілей
педагогічно
ї діяльності
у світовій
практиці і
доцільності
технологічн
ої
варіативнос
ті;
принцип
тотожності
векторів
часткового і
загального
у еволюції
педагогічно
ї емпірії;

системи різних країн і регіонів (В. Капранов а); глобальні або певні освітні явища двох і більше суспільств (К. Олівера); країни нації з зору освітніх структур (М. Дебесс, Г. Міаларе);

ня і корекція розвитку національної системи освіти з урахуванням світових тенденцій і національних особливостей ; встановлення зв'язків із фахівцями і освітніми установами з метою обміну

принцип пріоритету спрямовано сті розвитку освітніх систем на забезпечення цінності людини (С. Цюра)

освітні досвідом;
системи освоєння
різних країн позитивного
у всьому зарубіжного
різноманітті досвіду з
їх проявів метою
(Г. Гаррідо, переносу
А. Йолойе); його на
окремі національний
аспекти ґрунт
освітніх (В. Капранов
явищ серед а);
двох і більше аналіз
національних зарубіжних
або освітніх
регіональних систем з
середовищ метою
(Д. Філліпс); виявлення

дослідження глобальних
факторів, що закономірно
впливають на цей і
розвиток тенденцій
освітніх розвитку
систем освіти;
(Н. Хенс); уніфікація й
істотні впорядкування
політико-ня
освітні і термінологіч
педагогічні ного апарату
явища і порівняльної
закономірно педагогіки
ті цих явищ у (О. Галус,
різних Л. Шапошнік
країнах у ова);
конкретно- планування
історичній шляхів

обумовленос ефективного
ті й розвитку
взаємозв'язк вітчизняної
у (В. Кінітц, освіти,
В. Менерт); спираючись
вивчення на
визначальни позитивний
х факторів у зарубіжний
зарубіжній педагогічний
освіті досвід;
(Ф. Шнейдер розробка
) науково
обґрунтовани
х критеріїв
для
адекватної
оцінки якості
й

ефективності
освіти у
глобальному
масштабі
(А. Сбруєва,
А. Троцко).

1.3 Витоки порівняльної педагогіки як науки в США

Процес становлення порівняльної педагогіки як науки можна простежити з самих ранніх часів людської цивілізації. Адже, на думку американського дослідника Девіда Вілсона (Wilson D.) (1938-2006), порівняння є невід'ємним аспектом всіх культур із того самого моменту, як люди почали порівнювати явища навколишнього середовища [69, с. 18]. Здатність більшості народів порівнювати їх спостереження щодо погоди, ігор, поведінки та будь-чого іншого життєво важливого зі спогадами минулих років, цілком може бути покладено в основу культури. Такі порівняння були важливі для виживання й диференціації людей від інших істот, адже люди є єдиними, хто здатний до створення власної культури [37].

Американські фахівці С. Фрейзер (Fraser S.) і В. Брікман (Brickman W.) у своєму доробку «Історія зарубіжної та порівняльної педагогіки: у документах дев'ятнадцятого століття» наголошували на тому, що порівняльна педагогіка «така ж стара, як звичай відвідування країн, відмінних від своєї власної. Ця практика, будь-то для цілей торгівлі, релігійного звернення, війни або навіть задоволення цікавості сходить до ранніх періодів історії людства» [17, с. 2].

Зокрема, в сучасному суспільстві, за словами американського науковця Чарльза Рагіна (Ragin Ch.), «мислення без порівняння є немислимим» [54].

Як свідчить проведене дослідження, ще за часів давніх цивілізацій з'являються звіти щодо порівнянь освітніх систем у різних місцевостях. Наприклад, Платон порівнював стан освіти в Афінах та Спарті, Фуکیدід порівнював Афінську цивілізацію з іншими Грецькими містами-державами, Ксенофон надав детальний звіт щодо стану освіти у Персії. У Римі перші нариси з порівняльної педагогіки були зроблені Цицероном,

який у своїй праці «Про державу» («De Republica») порівняв освітні системи Греції і Риму [64]. Роботи цього періоду, згідно з поглядами американського фахівця В. Брікмана (Brickman W.), мали роз'яснювальний або філософський характер і відрізнялись «методологічною бідністю» [13].

В епоху раннього Середньовіччя певний внесок у розвиток компаративістики був зроблений завдяки експедиціям, що неодноразово відправлялись з метою дослідити іноземні освітні системи. У цей час з'являються нариси Ад-Ал-Рахман ібн Кадуна, науковця з Тунісу, з порівняння культур східних і західних мусульман [64], праці Рабі Бенджаміна Тудела, який відвідав Індію з освітньою місією, нотатки Ніколо і Маффео Поло щодо Китайської освітньої системи. Дослідники «відправлялись із середньовічної Європи до Азії та Африки або з одного Ісламського центру до інших» [14]. Американськими компаративістами, Гарольдом Ноєм та Максом Екштейном, цей часовий проміжок був визначений як період «мандрівних оповідань», результатом яких стали суб'єктивні, безсистемні звіти щодо стану освіти в різних країнах, які, здебільшого, мали описовий, а іноді, й пояснювальний, характер [14].

У XVII-XVIII століттях зміцнюються міжнародні зв'язки, що позитивно впливає на організацію зарубіжних мандрівок. Загальновідомо, що мандрівники того часу пропагували огляд зарубіжних шкіл як один із найкорисніших видів організації дозвілля під час перебування за кордоном. Так, Вільям Петті (Petty W.), професор і засновник Королівського Суспільства (Royal Society), у своєму доробку «Метод дослідження стану будь-якої країни» представив науковий підхід щодо огляду зарубіжних освітніх систем [64].

Становленню порівняльної педагогіки як науки у США сприяла робота Марка-Антуана Жульєна Паризького (Marc-Antoine Jullien de Paris), а саме «Нариси й попередні нотатки до дослідження з порівняльної

педагогіки», яка була опублікована у 1817 році. Щодо виникнення терміну «порівняльна педагогіка», і на сьогоднішній день точаться певні суперечки. Ще наприкінці XVIII ст., у 1785 році, Томасом Джеферсоном (Jefferson T.), видатним американським дипломатом і філософом епохи Просвітництва, було зроблено посилання на «порівняльні переваги Американської освіти над Європейською» [135].

У 1888-89 рр. Вільям Харріс (Harris W.) (1835-1909), американський просвітител, філософ і лексикограф, зауважив, що термін «порівняльна освіта» не буде прийнятий широким загалом того часу [57]. Але, фактично, цей термін був уперше вжитий американським освітянином шотландського походження Вільямом Расселом (William Russel,) у 1826 році, у його перекладі праці М. А. Ж. Паризького (Marc-Antoine Jullien de Paris) «Нариси й попередні нотатки до дослідження з порівняльної педагогіки» [57].

План М.-А. Жульєна Паризького (Marc-Antoine Jullien de Paris) вміщував змістовний опитувальник, призначення якого полягало у зібранні різноманітної інформації щодо стану освіти у різних країнах, яка б, згодом, могла бути порівняною і використаною для покращення вже існуючих освітніх систем [136]. І хоча план М.-А. Жульєна Паризького (Marc-Antoine Jullien de Paris) не був втілений у життя, педагогічні запозичення стали відмінною рисою освіти XIX ст.

Зокрема, збільшилась кількість «педагогічних мандрівок», які здійснювались з метою отримання корисної інформації для вирішення нагальних питань, а саме: які типи навчальних закладів мають складати національну систему освіти? Кому надавати переважне право за її контролем – державним органам, церкві чи батькам? Як фінансувати освіту? Яким чином готувати вчителів для різних типів навчальних закладів? [46].

Як свідчать фахівці (В. Брікман (Brickman W.), С. Фрейзер (Fraser S.)), подорожі та інтерес до культур інших країн продовжували зростати в освітніх колах. На початку XIX століття у компаративістиці набуває значення новий термін «інтернаціоналізм». Наприкінці XIX століття, за словами американських дослідників С. Фрейзера (Fraser S.) та В. Брікмана (Brickman W.): «Ані поважаючий себе вчений, чи президент університету або службовець з питань освіти з будь-якої Європейської країни, Сполучених Штатів або Британської імперії не могли встояти перед бажанням подорожувати і зробити свій власний порівняльний аналіз» [17, с. 18].

«Педагогічні мандрівки» XIX століття, мета яких полягала у здобутті й реалізації освітніх знань, суттєво вплинули на становлення компаративістики як науки в світі взагалі, й США, зокрема. Наприклад, у Франції найбільш відомим «педагогічним мандрівником» XIX ст. став професор філософії Сорбонського університету В. Кузен (1792-1867). За дорученням уряду він неодноразово виїздив до Пруссії для вивчення системи освіти. Результатом зазначених подорожей були деталізовані звіти про пруські навчальні заклади, зміст та методи їх діяльності.

Перекладені англійською й опубліковані у США і Англії звіти враховувались освітніми реформаторами, які у 20-х рр. XIX століття були активно залучені до розвитку національної державної системи освіти взагалі та початкової зокрема. Так, у Америці, зі слів Е. Найта (Knight E.), історика з освіти: «Звіт слугував для підкреслення важливості державного контролю над освітою й підготовкою вчителів. Його вплив цілком очевидний, особливо у штатах Мічиган і Массачусетс» [41].

Як наголошують фахівці, що найбільша кількість «педагогічних мандрівок» була здійснена освітянами США, де у XIX столітті відбувався прискорений розвиток капіталізму, який стимулював чітку побудову

системи обов'язкової освіти для дітей та сприяв удосконаленню вищої освіти [77, с. 12].

З огляду на предмет дослідження, слід згадати про діяльність Джона Гріскома (Griscome J.), Александра Далласа Бейча (Alexander Dallas Bache) і Вільяма Гарріса (Harris W.), що також позитивно вплинула на розвиток компаративістики як галузі наукового знання в США.

Так, Джон Гріском (Griscome J.), американський педагог, у 1818-1819 рр. відвідав Англію, Шотландію, Ірландію, Францію, Голландію, Швейцарію й Італію. Результатом мандрівки стала праця «Рік у Європі», де описувались освітні системи зазначених країн [58].

Александр Д. Бейч (Alexander Dallas Bache), американський інженер і просвітител, з 1836 по 1838 рр. перебував у Європі з метою дослідити провідні освітні системи. Під час відрядження освітянин відвідав лекції М. Фарадея (Faraday M.) у Лондоні, зустрівся з Ф. Араго (Arago F.) у Парижі та А. Гумбольдтом (Humboldt A.) у Берліні. Результатом цього відрядження став розгорнутий звіт (660 сторінок) щодо стану європейських освітніх систем (англійської, французької, німецької та швейцарської) з детальним описом сотень шкіл і університетів, які він відвідав. Цей звіт став еталоном для реформаторів освіти того часу, наприклад, Г. Барнарда (Barnard H.) [4].

Вільям Гарріс (Harris W.), американський педагог і філософ, наголошував на обережному використанні запозичень у галузі освіти, зокрема це стосувалось зарубіжних освітніх систем. На його справедливую думку, процес запозичення ідей і досвіду з інших освітніх систем є складним, адже, те, що спрацювало в одній соціальній ситуації, може бути непридатним для іншої. В. Гарріс (Harris W.) також стверджував, що порівняльні дослідження можуть виявити універсальні зв'язки між освітою і суспільством, зруйнувати кастову систему й привнести демократію в суспільство [16].

Крім того, до найбільш відомих американських діячів просвітництва цього періоду можна віднести Хораса Манна (Mann H.), Генрі Барнарда (Barnard H.) і Кельвіна Стоу (Stow C.) .

Зокрема, Х. Манн (Mann H.) здобув популярність, працюючи секретарем у відділі народної освіти штату Массачусетс. З 1838 року Х. Манн (Mann H.) починає публікувати звіти про стан американських шкіл, а у 1844 році було оприлюднено звіт, у якому він порівнює Массачусетську шкільну систему зі школами у Великій Британії, Франції, Німеччини й Голландії. У результаті відвідування європейських країн і ґрунтовного знайомства з їх шкільною освітою, у період з 1837 по 1848 рр., Х. Манн (Mann H.) підготував дванадцять щорічних звітів Массачусетському відділу народної освіти, які були спрямовані на побудову загальноосвітньої школи нового типу (для нової нації) [21, с. 167].

У 1852 році він підтримав рішення про прийняття пруської освітньої системи у штаті Массачусетс. Згодом, пруська освітня система, на експериментальній основі, була започаткована ще у дванадцяти Нью-Йоркських школах. Х. Манн (Mann H.) був ініціатором уведення в США безкоштовної початкової освіти. Тому не випадково, що у 1852 році саме у штаті Массачусетс був ухвалений закон про обов'язкове відвідування школи всіма дітьми [43.]. Історик Елвуд П. Каберлі (Cubberly E.) писав: «Ніхто не зробив більше, ніж Х. Манн (Mann H.), щоб ствердити в свідомості американського народу ідею, що освіта повинна бути універсальною, нерелігійною, безкоштовною і мета її полягати не лише у навчанні, а й у вихованні громадянських чеснот і характеру» [21, с. 167].

Певний внесок у розвиток порівняльної педагогіки як науки зробив і К. Стоу (Stow C.), викладач грецької мови, духовної літератури й освітній мислитель, який активно виступав за реформування педагогічної системи у штаті Огайо. З метою дослідити і зібрати «такі факти й інформацію, які

можуть бути корисними для різних систем громадянського виховання й навчання», він був відряджений до Європи [41].

Становлення порівняльної педагогіки як науки у США було також пов'язано з проведенням у другій половині XIX століття наукових конгресів. Вони сприяли специфічному дискурсу щодо чисельних даних у галузі освіти, даних, які використовувались для порівнянь різних освітніх систем. З цього приводу у 1853 році у Брюсселі відбувся перший Міжнародний Статистичний Конгрес, під час якого освіта була визнана перспективною галуззю для статистичних порівнянь. Конгрес здійснював свою роботу до Першої Світової Війни, ставши центром перетину освітньої інформації [55].

Певний вплив на становлення й подальший розвиток порівняльної педагогіки як науки в США мало створення у 1858 році в Філадельфії Національної освітньої асоціації з метою сприяння справі народної освіти у Сполучених Штатах Америки. Наприкінці XIX століття Асоціація вже достатньо розширила свою політичну діяльність як на місцевому, так і державному рівнях, щоб стати активним учасником міжнародних зв'язків. Як зауважив один із президентів Асоціації, він пов'язував перспективу її міжнародного розвитку лише в тандемі з підйомом країни як політичної й економічної сили початку XX століття [26].

З метою сприяння міжнародній співпраці, Асоціація починає запрошувати посадових осіб зі справ освіти з інших країн світу для участі в її щорічних конференціях, значна кількість із яких отримали звання «Почесних віце-президентів» Асоціації [26].

Становленню порівняльної педагогіки як науки в США сприяло створення в 1867 році Департаменту Освіти, згодом реорганізованого у Бюро Освіти. Основне завдання Бюро полягало у зборі й розповсюдженні освітньої статистики [2].

Аналіз науково-педагогічних джерел [27; 65]. свідчить про те, що ґрунтовно вивчав закордонний досвід і Г. Барнард (Barnard H.), який став першим комісаром Департаменту, робота якого полягала у зборі інформації щодо стану освітніх систем у школах США і поширенню її серед практиків. Дослідник захоплювався ідеями Й. Песталоцці, видавши у 1859 році книгу «Песталоцці й Песталоцціанізм. Життя, освітні принципи і методи Песталоцці». Зокрема, Г. Барнард (Barnard H.) працював над видавництвом «Американського Журналу Освіти», де порушував теми надання освіти широкому загалу населення, адміністрування навчальних закладів, підготовки вчителів, змісту шкільних текстів та деякі інші.

Відвідавши декілька європейських країн, учений детально дослідив систему організації шкільної освіти в Німеччині, видавши у 1861 році книгу «Німецькі школи і педагогіка. Організація і дидактика загальних шкіл у Німеччині». У 1874 р. за участю Г. Барнарда (Barnard H.) побачив світ колективний доробок «Історія і розвиток освіти», де описувався стан освіти у різних країнах світу (Єгипет, Ефіопія, Японія, Персія, Греція, Рим, Італія, Британські Острови, Західна Європа, Німеччина, Північна й Південна Америка) з давніх часів і до 70-х років XIX століття [27].

Незважаючи на певні успіхи, досягнуті Департаментом, опозиція Конгресу США визнала його роботу незадовільною, скоротивши фінансування відділу. У 1869 році Департамент втрачає свій незалежний статус і стає Управлінням освіти в межах Департаменту внутрішніх справ США, який у 1870 році було перейменовано в Бюро освіти [65].

Наступник Г. Барнарда (Barnard H.), Дж. Ітон (Iton J.), продовжив його працю щодо збору статистичних даних у галузі освіти, публікацій і звітів, а також поширення їх серед місцевих і державних органів управління освітою [35]

Серед найвидатніших мандрівників останньої третини XIX століття, які зробили суттєвий внесок у розвиток порівняльної педагогіки як науки в США, учені згадують і японського державного діяча Івакура Томомі, котрий у 1871-1873 роках відвідав Європу та Америку з метою вивчення західного досвіду в галузі функціонування суспільних систем взагалі, та освітніх зокрема. Американський професор Д. Вілсон (Wilson D.) до цього цікавого факту додає ще одну подробицю: молодий службовець Міністерства освіти Японії Фудзімаро Танака, що супроводжував Т. Івакура у його вояжі, протягом 1873-75 років написав п'ятнадцяти томний звіт про особливості функціонування освітніх систем дев'яти країн із перекладами документів, що регламентували стан та розвиток шкільництва в них [70].

Отже, можна зробити висновок, що освітні реформатори XIX століття сприяли вивченню зарубіжного досвіду в галузі освіти. Певну увагу привернув прусський досвід функціонування педагогічної системи, адже, Г. Барнард (Barnard H.) стверджував, що пруські школи «досягли того рівня досконалості, яка привернула до себе увагу державних діячів і викликали захоплення розумних педагогів у кожній частині християнського світу» [6]. Александр Д. Бейч (A. Bache) вважав прусську освітню систему «найбільш досконалою з централізованих систем» [5].

На відміну від вище зазначених фахівців, американський дослідник І. Кендел (Kandel I.) уважав звіти щодо пруської освітньої системи «простим описом систем управління, організації та практики..., написаними виключно з точки зору освіти без будь-якого аргументованого аналізу і взагалі не підготовленими до специфічних американських проблем» [39, с. 2]. Таким чином, звіти викликали певну критику серед американських політиків, які вважали прусську освітню систему як таку, що зміцнює монархію і революційний дух. На що Х. Манн (Mann H.) зауважив, якщо прусський учитель міг навчити читати, писати, географії та

математиці в половину часу, який потрібен в Америці, то вони могли б «копіювати його модель викладання, не беручи пасивного підпорядкування владі» [43].

Загалом, XIX століття стало визначним за кількістю заснування важливих агенцій, які збирали і розповсюджували інформацію щодо стану освіти, а саме: Відділ Освіти Об'єднаних Штатів (the United States Office of Education) (1867), Музей педагогіки у Парижі (the Musee Pedagogique) (1879), Відділ Спеціальних Досліджень і Звітів у Лондоні (the Office of Special Inquiries and Reports) (1895) [65].

Вивчення та узагальнення науково-педагогічного матеріалу [6; 5] приводить до висновку, що в XIX столітті особливу увагу науковців привертало такі питання, як: методологія викладання й шкільна дисципліна. На цьому етапі методологія порівняльно-педагогічних досліджень обмежувалась описами, спостереженнями та вибірковими запозиченнями. Мета досліджень була утилітарна і полягала у розбудові національних освітніх систем.

Очевидно, що ранні порівняльні дослідження зробили безпосередній внесок у розвиток американської початкової школи, що, в свою чергу, призвело до створення американської шкільної системи взагалі та компаративістики зокрема.

Отже, не випадково, що перші лекції з порівняльної педагогіки були прочитані саме в США. Ще у 1887 році професором Мічиганського університету Вільямом Пейном (Rayne W.) були прочитані лекції, присвячені школам і освітнім системам Європи.

У 1893 році у Чикаго відбувся Міжнародний освітній конгрес, головна мета якого, зі слів одного з учасників, полягала в обміні думками й педагогічним досвідом [56].

Як відомо, що термін «порівняльна педагогіка» ще не набув широкого вжитку в ті часи. У XIX столітті порівняльна педагогіка

запроваджується в університетську освіту як навчальна дисципліна. Виникнення порівняльної педагогіки як навчальної дисципліни пов'язують, перш за все, з ім'ям Джеймса Рассела (Russell J.), який у 1899 році прочитав перший курс із цієї дисципліни студентам Колумбійського університету. Курс включав детальний опис кількох аспектів (історія; державний контроль; організація й управління; початкова, середня й вища освіта; технічна й професійна освіта) освітніх систем різних країн, був факультативним і викладався двічі на тиждень у вівторок та четверг [24].

Його син, Вільям Рассел (Russell W.) (1890-1956), поділяючи батьківську захопленість зарубіжними педагогічними практиками, став одним із найвпливовіших педагогів у галузі зарубіжної і порівняльної педагогіки в першій половині ХХ століття. Він подорожував Європою, викладав у Японії і Сибірі, а також співпрацював із різними урядами та установами з питань освіти [19].

Становленню та подальшому розвитку порівняльної педагогіки як галузі наукових знань у США сприяла і заснована у 1916 році Американська асоціація освітніх досліджень, яка займалась вдосконаленням освітнього процесу шляхом заохочення наукових досліджень, пов'язаних із освітою та оцінкою і сприяла поширенню та практичному застосуванню результатів досліджень [1].

У 1918 році у Лондоні був опублікований перший підручник із порівняльної педагогіки за редакцією канадського дослідника Пітера Сендіфорда (Sandiford P.) «Порівняльна педагогіка. Дослідження освітніх систем шести сучасних націй». Підручник містив кілька лекцій різних авторів (Г. Фогт (Foght H.) – США, Г. Хоуп (Hope H.) – Англія, І. Кендел (Kandel I.) – США, В. Рассел (Russell W.) – США, П. Сендіфорд (Sandiford P.) – Канада), де головна увага приділялась структурним елементам освітніх систем таких країн світу, як: США, Німеччина, Англія, Франція, Канада, Данія [51].

У 1920-х рр. лекції з порівняльної педагогіки читаються у Європейських університетах. Так, у Лондонському університеті курс викладався Дж. Янгом (Young J.) і Н. Хансом (Hans N.), у Празькому і Варшавському університетах – С. Гессеном (Hessen S.) [15]. Загалом, перші курси з порівняльної педагогіки як в США, так і в Європі, відрізнялись надзвичайною описовістю і незначним міжнародним аналізом [57].

У 1923 році Національна освітня асоціація скликала «Світову освітню конференцію за мир» у Сан-Франциско. Програма конференції складалась із понад двадцятьох пунктів, починаючи від заснування світового університету, міжнародних стипендій, універсальної бібліотеки, бюро щодо підтримки ідеї присутності освітніх аташе при іноземних посольствах, підвищення професійної підготовки вчителів і надання додаткової освітньої підтримки для сільських дітей. Мета конференції полягала в «узгодженні принципів і планів щодо просування доброї волі й взаєморозуміння в школах по всьому світу» [61].

Членами Асоціації були науковці, аспіранти та видатні професіонали, які мали багатий та різноманітний досвід у проведенні освітніх досліджень. Вони працювали в різних установах, від університетів та інших навчальних закладів до науково-дослідних інститутів, федеральних та державних установах, шкільних системах, компаніях із тестування та некомерційних організаціях. Спираючись на свої дослідження, вони створювали та поширювали знання, удосконалювали методи та заходи організації досліджень, стимулювали переклад та практичне застосування результатів досліджень [1].

Після Першої Світової Війни провідні американські просвітителі, члени Національної освітньої асоціації, усвідомили необхідність створення організації, яка б об'єднувала педагогічні сили всього світу, просувала освіту й дух взаєморозуміння. Таким чином, у 1923 році, у Сан Франциско,

під час зборів Національної освітньої асоціації, було прийнято рішення про створення Всесвітньої федерації освітніх асоціацій. Перша конференція федерації відбулась у 1925 році в Единбурзі [32].

Основними завданнями Федерації вважались:

- забезпечення міжнародної співпраці в освітній галузі;
- сприяння поширенню інформації щодо освітнього прогресу в усіх його формах між націями й народами;
- культивування міжнародної доброї волі;
- просування інтересів миру по всьому світу [32].

Також до завдань Федерації належала підтримка наукових досліджень щодо створення всесвітнього плану (Герман-Джордан план) освіти для досягнення взаєморозуміння й співпраці між народами [26].

Завдання Федерації виконувались шляхом:

- контактів і листування з його членами;
- розповсюдження освітньої інформації по всіх країнах;
- публікації періодичного видання «Всесвітня педагогіка»;
- проведення конференцій раз на два роки;
- фінансування спеціальних нарад, програм і Всесвітнього дня доброї волі [32].

Як було вже зазначено вище, перша конференція відбулась в Единбурзі, шість наступних були проведені у Торонто, Женеві, Денвері, Дубліні, Оксфорді й Токію. Незважаючи на успішність проведених конференцій, Федерація проіснувала менше ніж двадцять років. На думку Г. Смоллера, північноамериканського дослідника, на те було кілька причин, а саме:

- американо-центристський ухил Федерації;
- конкурування з іншими Міжнародними освітніми організаціями;
- гендерні відносини у межах Федерації [26].

Формування й становлення компаративістики як науки в США, безумовно, пов'язане з відкриттям дослідницьких інститутів і центрів у різних країнах світу. Зокрема, США, разом з Європою, стали осередком започаткування програм із порівняльної та зарубіжної педагогіки. Так, на початку ХХ століття Американський та Британський університети все частіше звертаються до питань навчання студентів із-за кордону. У 1923 році Дж. Рокфеллер (Rockefeller J.) надав 1 мільйон доларів на заснування, під керівництвом відомого американського просвітителя Пола Монро (Monroe P.), Міжнародного Інституту при Педагогічному коледжі Колумбійського Університету, головне завдання якого полягало у поширенні Американської демократичної освіти з метою сприяння світової демократії й міжнародного взаєморозуміння. До інших завдань Інституту належали:

- підготовка іноземних студентів;
- проведення досліджень щодо дієвості освітніх систем;
- підготовка місіонерів у галузі освіти [18].

Доцільно звернути увагу на те, що на той час кількість іноземних студентів у Педагогічному коледжі складала 2 тисячі осіб.

Зокрема, Інститут займався питаннями, котрі так чи інакше відбивали гострі соціальні або політичні проблеми того часу (підліткова злочинність, статус національних меншин, статус вчителя, роль церкви і держави в освіті). До викладацького складу Інституту входили видатні науковці того часу, а саме: Ісаак Кендел (Kandel I.), Джордж Каунтс (Counts G.), Вільям Кілпатрік (Kilpatrick W.), Вілл Макколл (McCall W.) й Томас Александр (T. Alexander). Вони подорожували й досліджували освітні системи різних країн світу, починаючи від Китаю й Радянського Союзу, до Ірану, Данії й Швеції. Інститут ініціював створення Міжнародної Освітньої Бібліотеки, матеріали якої й сьогодні зберігаються у бібліотеці Готтесмана при Педагогічному коледжі [74].

Інститут також надавав стипендії для навчання за кордоном. Так, у 1923 році Педагогічний коледж уклав угоду, яка дозволила його студентам провести семестр навчання в університеті Парижа, а у 1926-1927 навчальному році коледж почав видавати перші спеціальні дипломи для викладачів та інспекторів шкіл у зарубіжних країнах [74].

У 1938 р. Міжнародний Інститут припинив своє існування, але він став прикладом для створення програм із порівняльної педагогіки в інших інститутах США, а саме: Пітсбургському, Мічиганському і Стенфордському університетах [18].

Вагому роль у становленні порівняльної педагогіки як науки у США мали періодичні видання.

Першим і найбільш впливовим щорічником із порівняльної педагогіки був «Педагогічний щорічник», який видавався Колумбійським університетом, під керівництвом Ісаака Кендела (Kandel I.), з 1924 по 1944 рр. Кожен випуск включав від однієї до трьох тем. Так, випуск 1927 року вміщував матеріали щодо підготовки вчителів, випуск 1930 року був присвячений поширенню середньої освіти, а випуск 1932 року – релігійної освіти [18]. Слід згадати ще два щорічника, які були започатковані у першій половині ХХ століття у США, а саме: «Щорічник освіти» (1932 р.) й «Міжнародний щорічник освіти» (1933 р.). «Міжнародний щорічник освіти» видавався Міжнародним Бюро Освіти у Женеві, мав більш енциклопедичний характер і повідомляв про освітні події у різних країнах світу [18].

Зокрема, перший журнал «Міжнародний огляд освіти», присвячений порівняльній педагогіці, був започаткований у Кьольні у 1931 році, першими редакторами якого стали професор Кьольнського університету Фредерік Шнейдер (Schneider F.) та американський дослідник Полон Монро (Monroe P.). У першому номері журналу науковці визначили загальні риси щодо розвитку історії, методів, цілей і внеску порівняльної

педагогіки й намагалися встановити термінологічну базу, з якою буде функціонувати дана дисципліна [57].

Як зауважує американський дослідник Д. Вілсон, прагнення до міжнародної співпраці призвело до створення у 1925 році Міжнародного Бюро Освіти (International Bureau of Education), яке стало першою міжнародною організацією у сфері освіти і, під керівництвом Педро Роселло (Rossello P.), продовжувало розвиток і поширення інформації щодо зарубіжних освітніх систем і практик [69].

До основних завдань Бюро належали:

- збір освітньої інформації, проведення порівняльного аналізу та поширення актуальної інформації щодо основних тенденцій розвитку в галузі освіти;

- обмін інформацією, що стосується навчальних програм і методів навчання в глобальному масштабі;

- сприяння адаптації змісту освіти на національному, регіональному та субрегіональному рівнях;

- сприяння діалогу між дослідниками, педагогами та іншими учасниками освітніх процесів;

- організація сесій Міжнародної конференції з питань освіти [75].

У 1929 році Бюро стає Управлінням освітою, а у 1939 зазнає ще однієї реорганізації. На цей раз це була не лише зміна імені, а й фактична реструктуризація. Управління стає частиною нового агентства, а саме Федерального агентства з безпеки [65].

Певний внесок у розвиток компаративістики як науки в США був зроблений Американським національним комітетом із питань інтелектуальної співпраці, який був сформований у 1926 році за ініціативи американського фізика Роберта Мілікана (Milikan R.). Національний комітет займався такими питаннями:

- освіта;

- освіта для дорослих;
- міжнародна освіта;
- література;
- суспільні науки та ін. [34].

До завдань Комітету входила також підтримка зв'язків із такими організаціями, як: Міжнародна студентська організація, Інститут міжнародної освіти, організація освітніх місій, Європейські бібліотеки та ін. [34].

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел [38; 40; 52] свідчить про те, що у першій половині ХХ століття американські фахівці зосереджували свою увагу на взаємозв'язках між суспільством та освітньою практикою. Так, у розвідці американського науковця І. Кендела (Kandel I.) «Дослідження в галузі порівняльної педагогіки» (1933 р.) зроблено опис шести освітніх систем різних країн світу (Англія, Франція, Німеччина, Італія, СРСР і США). Дослідник визначив суттєві відмінності між країнами та пов'язав поняття національного характеру з певними освітніми особливостями тієї чи іншої нації. Зокрема, І. Кендел (Kandel I.) з'ясував як історичні, так і політико-ідеологічні чинники, які суттєво вплинули на розвиток наведених освітніх систем [38].

І. Кендел (Kandel I.), будучи прихильником історичного функціоналізму, був твердо переконаний у тому, що жодна освітня система не може існувати у вакуумі, адже, вона тісно пов'язана з іншими як суспільними, так і політичними інститутами і може бути краще зрозуміла шляхом вивчення історичних, культурних, політичних, економічних та суспільних умов, які її оточують [52].

Зокрема, науковець уважав порівняльні дослідження критичним аналізом історії освіти різних педагогічних систем, з метою використання історичних знань для розуміння та покращення поточних освітніх практик. Методологія І. Кендела (Kandel I.), побудована навколо історичних питань

будь-якої нації, за його словами, створювала основу істинного аналізу освітніх систем [40].

Отже, історичний підхід І. Кендела (Kandel I.) є індуктивним за своєю природою. Кожну освітню систему він уважав унікальною, а недоліки – результатом ситуативних чинників.

Опрацьовану І. Кенделом (Kandel I.) методологію порівняльних досліджень можна представити таким чином:

- ідентифікація проблеми. На цьому етапі І. Кендел (Kandel I.) пропонує досліднику описати проблему в рамках історичної перспективи;

- пояснення та інтерпретація. Цей етап включає в себе аналіз причин проблеми шляхом ретельного оцінювання суспільних, політичних, культурних та інших чинників, які могли б пояснити її;

- порівняльний аналіз. На цьому етапі визначаються подібності та відмінності між різними освітніми системами та встановлюються причини, що їх зумовили;

- формулювання принципу та розвиток філософії освіти. На цьому етапі І. Кендел (Kandel I.) пропонує зробити висновки, спираючись на чинники та умови, які спостерігались під час проведення дослідження [38].

Аналізуючи історичний підхід І. Кендела (Kandel I.), науковці (М. Ной (Noah M.), А. Дж. Дженіфер (Jennifer A.) та деякі ін.) дійшли висновку, що він має як позитивні, так і негативні риси. Щодо позитивних рис, то підхід І. Кендела (Kandel I.) мав важливі наслідки для розвитку методологічних засад порівняльної педагогіки як науки в усьому світі взагалі, та в США зокрема. Адже, спираючись на досвід І. Кендела (Kandel I.), інші фахівці розробляли свої власні підходи, наприклад, Б. Холмс (Holmes B.) (Англія). Як слушно зауважив Дж. Бірідей (Bereday G.), «Кендел був першим, хто почав обговорювати на транснаціональній основі такі елементи, як управління та підготовка вчителів, тим самим проклавши шлях для проблемного підходу» [8].

Що ж стосується негативних рис, то підхід, запропонований І. Кенделом (Kandel I.), складається з докладного опису і аналізу різних систем, що, в свою чергу, може призвести до неконтрольованого накопичення даних, з яких важко буде зробити конкретні висновки [49].

Становленню й подальшому розвитку порівняльної педагогіки як науки в США сприяли щорічні збори, які скликались Консультативним Комітетом із порівняльної освіти США з 1935 року [12].

Певний внесок у розвиток компаративістики як наукової галузі був зроблений завдяки існуванню програм із зарубіжної освіти в американських університетах, зокрема Техаському. Підтримка та фінансування цих програм пов'язані з ім'ям Вільяма Фулбрайта (Fulbright W.), сенатора Сполучених Штатів, який, усвідомлюючи важливість міжнародного взаєморозуміння, у своєму виступі 1938 року заявив, що: «збереження вільного суспільства в найближчі роки та десятиліття залежатиме від того, чи досягнемо ми успіхів чи ні у спрямуванні величезної сили людського пізнання до збагачення нашого власного життя та до формування раціонального та цивілізованого світового ладу» [63, с. 7].

У 1942 році відомий американський компаративіст Ісаак Кендел (Kandel I.) звернув свою увагу на доробок М. А. Ж. Паризького (M. A. J. Paris) у статті, присвяченій Освітньому Форуму, де назвав його діяльність першою спробою організації порівняльного дослідження освітніх систем [39].

На становлення порівняльної педагогіки як науки в США вплинуло також створення міжнародних асоціацій (агенцій, товариств), які, проводячи порівняльно-педагогічні дослідження, що є однією з умов їх існування, мають на меті практичну ціль, а саме: поширення компаративістики, утвердження її як самостійної галузі педагогічної науки

і, отже, роблять значний внесок у її подальший розвиток [73; 67]. До зазначених організацій належали:

- Міжнародний банк реконструкції й розвитку, більш відомий як Світовий банк. Рішення про його створення було прийнято в 1944 році. Це рішення було прийняте після Другої світової війни у Бреттон-Вудс (США) на зустрічі сорока чотирьох представників різних держав з метою відновлення економіки і облаштування світового господарства. Будучи багатосекторальною структурою, сектор освіти, спочатку, не входив до первинного обігу інтересів банку. Лише, починаючи з 60-х рр. ХХ століття, питання освіти набувають певної значущості для банку і його політика стає спрямованою, насамперед, на підтримку початкової освіти країн, що розвиваються [73];

- Організація Об'єднаних Націй із питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), яка була створена у 1945 році у Парижі. Її мета полягала у розповсюдженні миру і безпеки шляхом пропагування співпраці народів світу у галузях освіти, науки і культури. Стратегічними цілями ЮНЕСКО виступали: сприяння розвитку освіти на всіх рівнях; стимулювання і підтримка міжнародної співпраці у галузі природничих і соціальних наук; здійснення збору матеріалів, необхідних для проведення порівняльно-педагогічних досліджень; видавання щорічників, довідників, книг, монографій щодо стану освіти у провідних країнах світу; організація міжнародних конференцій з питань виховання, освіти, порівняльної педагогіки [67].

Для досягнення своїх цілей ЮНЕСКО постійно проводила порівняльні дослідження стану освіти та займалася виданням таких академічних журналів, як «Міжнародний огляд освіти» (1931 р.) і «Перспективи: щоквартальний огляд порівняльної освіти» (1969 р.).

Як уже було зазначено, що започаткуванню порівняльної педагогіки як науки в США сприяло створення міжнародних освітніх програм при американських університетах.

Зокрема, В. Фулбрайт (Fulbright W.) у 1946 році, за підтримки Уряду Сполучених Штатів, став засновником програми освітніх грантів (Програма Фулбрайта), основна мета якої полягала у зміцненні культурно-академічних зв'язків між народом США і народами інших країн світу шляхом освітнього і культурного обмінів.

Зазначена програма була підтверджена відповідним Законом, який передбачав фінансову допомогу для американців, що навчалися за кордоном і Законом Сполучених Штатів щодо інформаційних та освітніх обмінів від 1946 року, який ініціював процес створення програми для американських студентів з метою навчання за кордоном і для студентів із інших країн для навчання у Сполучених Штатах Америки. У другому розділі Закону підкреслювалась важливість поліпшення взаєморозуміння між народами США та інших країн світу [22; 66; 23].

Отже, у ході проведеного наукового пошуку були виявлені основні чинники, що вплинули на становлення й подальший розвиток порівняльної педагогіки як науки в США, а саме: проведення порівняльних спостережень, що розповсюджувались мандрівниками; започаткування терміну «порівняльна педагогіка»; організація педагогічних мандрівок діячами освіти; підготовка Вільямом Пейном (Payne W.) перших лекцій, присвячених школам і освітнім системам Європи; читання Джеймсом Расселом (Russell J.) першого курсу з порівняльної педагогіки студентам Колумбійського університету; публікація першого підручника з порівняльної педагогіки та деякі інші.

Окремої уваги заслуговує діяльність різноманітних агенцій у галузі освіти (Міжнародне Бюро Освіти, Відділ Освіти США, Національна освітня асоціація США, Всесвітня федерація освітніх асоціацій,

Американський національний комітет з питань інтелектуальної співпраці, Світовий банк, ЮНЕСКО), що вплинули на становлення й розвиток порівняльної педагогіки як науки в США. Провідними шляхами їхньої діяльності стали: пропаганда ідей компаративістики у світі; розробка дієвих засобів задля вирішення нагальних проблем, що постають перед освітою; заохочення до співробітництва і обміну досвідом науковців усього світу; друкування фахових видань, що висвітлюють стан освіти у всіх куточках світу; організація проведення зборів, семінарів, тренінгів тощо.

Висновки до розділу 1.

У процесі дослідження встановлено, що предметом аналізу науковці обирали широкий спектр теоретичних і практичних проблем порівняльної педагогіки, а саме:

– визначення окремих категорій (об'єкт, предмет, мета, завдання, принципи, методи порівняльно-педагогічного дослідження) порівняльної педагогіки як науки (Б. Вульфсон, А. Василюк, О. Галус, В. Капранова, К. Корсак, Н. Лавриченко, О. Локшина, З. Малькова, А. Сбруєва, А. Троцко, А. Чех, С. Цюра, Н. Яковець та ін.);

– питання розвитку порівняльної педагогіки як в Україні, так і в провідних країнах світу (К. Аллаф, М. Брей, Д. Вілсон, Б. Джонстоун, М. Екштейн, Х. Лісковацька, О. Локшина, А. Сбруєва, Г. Ной, В. Раст, Т. Ярів-Машал та ін.);

– моделі підготовки педагогічних кадрів у різних країнах світу (С. Брю, В. Капранова, Б. Крищук, М. Нагач, Т. Осадча, Л. Пуховська, А. Троцко та ін.);

- проблеми інституалізації порівняльної педагогіки (Е. Свінг, А. Теодорович та ін.);
- особливості організації та проведення порівняльно-педагогічних досліджень (К. Бражнік, В. Корсунов, І. Тагунова, Дж. Графф, Р. Едвардз, В. Ламберт, В. Холмз, Г. Штайнер-Хамсі та ін.);
- визначення змісту порівняльної педагогіки як навчальної дисципліни (Б. Вульфсон, З. Малькова);
- взаємозв'язок компаративістики з іншими науками про людину (Р. Арнов, М. Брей та ін.).

Водночас було з'ясовано, що питання розвитку порівняльної педагогіки як науки в США у другій половині ХХ ст. залишається недостатньо вивченим і потребує свого окремого дослідження.

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних матеріалів свідчить про те, що порівняльна педагогіка є самостійною галуззю педагогічного знання. Зазначена наука має власний предмет, мету, завдання, методологічні підходи, принципи, закономірності та послуговується різноманітними методами наукового пізнання.

У процесі дослідження було з'ясовано, що становленню та подальшому розвитку порівняльної педагогіки як науки в США сприяли:

- порівняння мандрівниками освітніх систем у різних місцевостях;
- проведення експедицій із метою дослідження іноземних освітніх систем;
- зміцнення міжнародних зв'язків, що позитивно вплинуло на організацію зарубіжних мандрівок;
- виникнення терміну «порівняльна педагогіка»;
- активна діяльність американських дослідників – Джона Гріскома, Александра Далласа Бейча, Вільяма Гарріса, Хораса Манна, Генрі Барнарда, Кельвіна Стоу та ін.;

- проведення у другій половині XIX століття міжнародних наукових

конгресів;

- створення в Філадельфії Національної освітньої асоціації (1858 р.) та Департаменту Освіти (1867 р.);

- видання спеціального «Американського Журналу Освіти»;

- заснування агенцій, які збирали і розповсюджували інформацію щодо стану міжнародної освіти – Відділ Освіти Об'єднаних Штатів (1867 р.), Музей педагогіки в Парижі (1879 р.), Відділ Спеціальних Досліджень і Звітів у Лондоні (1895 р.);

- підготовка професором Мічиганського університету Вільямом Пейном перших лекцій, присвячених школам і освітнім системам Європи (1887 р.);

- запровадження порівняльної педагогіки в університетську освіту як навчальної дисципліни (1899 р.);

- публікація Пітером Сендіфордом першого підручника з порівняльної педагогіки (1918 р.);

- заснування Американської асоціації освітніх досліджень (1916 р.);

- відкриття дослідницьких інститутів і центрів у різних країнах світу;

- започаткування у США програм із порівняльної та зарубіжної педагогіки;

- видання Колумбійським університетом «Педагогічного щорічника» (1924 - 1944 рр.) та журналу «Міжнародний огляд освіти» (1933 р.);

- підготовка І. Кенделем спеціальної праці «Дослідження в галузі порівняльної педагогіки» (1933 р.);

- діяльність різноманітних агенцій у галузі освіти (Міжнародне Бюро

Освіти, Відділ Освіти США, Національна освітня асоціація США, Всесвітня федерація освітніх асоціацій, Американський національний комітет із питань інтелектуальної співпраці, Світовий банк, ЮНЕСКО);

- проведення Консультативним Комітетом США щорічних зборів із порівняльної освіти (починаючи з 1935 р.).

Матеріали розділу 1 знайшли відображення у таких публікаціях автора [111 – 116].

Література до розділу 1

1. American Educational Research Association [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.aera.net
2. Andreas Nordin, Daniel Sundberg. Transnational Policy Flows in European Education: the making and governing of knowledge in the education policy field. Symposium Books Ltd, 2014.
3. Arnove R. Comparative education and world systems analysis. *Comparative Education Review*, February, 1980.
4. Axel Jansen. Alexander Dallas Bache. Building the American Nation through Science and Education in the Nineteenth Century. Campus Verlag GmbH, Frankfurt-on-Main, 2011.
5. Bache, A. D. Education in Europe. Philadelphia: Lydia Bailey, 1839. p. 220-221.
6. Barnard, H. National education in Europe. Hartford: Case Tiffany & Co, 1854. p. 81-86.

7. Bereday G. *Comparative Method in Education*. N.Y., Holt, Rinehart and Winston, 1964, 302 p.
8. Bereday, G. F. Some Discussion of Methods in Comparative Education. *Comparative Education Review*, 1 (1), 1967. pp. 13-15.
9. Bray M., Adamson B., Mason M. *Comparative Education Research. Approaches and Methods. Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong*, 2007.
10. Bray M. Comparative education in the era of globalisation: evolution, missions and roles. *Revista Española de Educación Comparada*, 8, 2002. pp. 115-135.
11. Brew, Cynthia A., *Teacher education in England and N.S.W.: a comparative study of problems of transition from student to teacher*, Master of Arts thesis, Department of Education, University of Wollongong, 1980.
12. Brickman, William W. *Com Edu: Concept, Research and Application*. Norwood. 1973.
13. Brickman, W. A Historical Introduction to Comparative Education. *Comparative Education Review*. 1960, 3 (3), pp. 6-13.
14. Brickman, W. Prehistory of Comparative Education to the End of 18 century. *Comparative Education Review*. 1966, 10 (1), pp. 31-35.
15. C. C. Wolhuter. The Possible Broadening of the Conceptualization of Philosophy as a Shaping Factor of Education System. *Croatian Journal of Edu*. Vol.16; No.2/2014, pp. 547-577.
16. Camponotes.com Development of Comparative Education. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://camponotes.blogspot.com/2013/01/development-of-comparative-education.html>

17. Comparative Education: nineteenth century documents. Glenview, IL, Scott Fraser, S.E. & Brickman, W.W. A History of International and Foresman, 1968.
18. Erwin H. Epstein. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.nie.edu.sg/research/cieclopedia-org/cieclopedia-org-a-to-z-listing/epstein-erwin-h>
19. Education in One World: Perspectives from Different Nations BCES Conference Books, Vol. 11, 2013.
20. Edwards R. Relevant methods in comparative education. Unesco institute for education, Hamburg, 1973.
21. Elwood P. Cubberley. Public Education in the United States. 1919, p.167.
22. Fulbright Act of 1946, 50 U.S.C. § 1641
23. Fulbright scholarship. Режим доступа: <https://www.britannica.com>
24. George Z. F. Bereday. James Russell's Syllabus of the First Academic Course in Comparative Education. *Comparative Education Review*. Vol. 7, No. 2 (Oct., 1963), pp. 189-196.
25. Gezi Kalil I. Education in Comparative and International Perspective. Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1971, p. 6.
26. H. Smaller. An Elusive Search for Peace: The Rise and Fall of the World Federation of Education Associations (WFEA), 1923–1941. *Historical Studies in Education*. Selections from the CHEA Conference, 2014.
27. H. B. Advances. State and National Education Initiatives Режим доступа: Connecticut History.Org
28. Halls W. D. Comparative education. Contemporary issues and trends. Jessica Kingsley Publishers, UNESCO. 1990. 352 p.
29. Hans N. Comparative Education. A study of Educational factors and Traditions. L., 1961.

30. Harry Smaller. An Elusive Search for Peace: The Rise and Fall of the World Federation of Education Associations (WFEA), 1923-1941. *Historical Studies in Education*. Selections from the CHEA Conference, 2014.
31. Hawkins John N., Rust Val D. Shifting Perspectives on Comparative Research: a view from the USA. *Comparative Education*. Vol. 37, No. 4, 2001, pp. 501-506.
32. Henry L. Smith. The World Federation of Education Associations. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* Vol. 235, International Frontiers in Edu (Sep., 1944), pp. 107-112.
33. Holmes B. Problems in Education. A Comparative Approach. London, Routledge and Kegan Paul, 1965, x+326+14 p.
34. J. E. Harley. International Understanding: Agencies Educating for a New World. Stanford University Press, 1931.
35. John Eaton, Jr. American educator [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.britannica.com/biography/John-Eaton-Jr>
36. Jones, P. E. Comparative Education: Purpose and Method. Queensland: University of Queensland Press, 1971, p. 26.
37. Joseph Z., Rust V. Globalization, Policy and Comparative Research: Discourses of Globalization. Springer, 2009.
38. Kandel I.L. Studies in Comparative Education. Boston, M A, Houghton Mifflin Company, 1933, p.xix.
39. Kandel, I. Essays in comparative education. New York: Teachers College, Columbia University, 1930. p. 2.
40. Kazamias, A.M. History, Science and Comparative Education: a Study in Methodology. *International Review of Education*, 8, (3-4), 2007. pp. 383-398.
41. Knight, E. W. (Ed.). Reports on European education by John Griscom, Victor Cousin, Calvin E. Stowe. New York: McGraw-Hill, 1930. p.116-119.

42. Larsen M., Majhanovich S., Masemann V. Comparative Education In Canadian Universities. *Canadian and International Education*. Vol. 36: Iss. 3, Article 3. 2007.
43. Mann, H. Mr. Mann's seventh annual report: Education in Europe. *Common School Journal*, Vol. 6, 1844, p. 72.
44. Manzon M. Comparative education: The construction of a field. The University of Hong Kong, 2009.
45. Mathews, Robert W. Education and the Vision of One World: An Analysis of Robert Ulich's Concept of International Education». Dissertations. Paper 1200, 1971.
46. Noah H., Eckstein M. Doing Comparative Education: Three Decades of Collaboration. *Comparative Education Research Centre*, University of Hong Kong, 1998, 356 p.
47. Noah H., Eckstein M. Toward A Science of comparative education. New York, 1969.
48. Noah M. Methodological issues in comparative education studies: an exploration of the approaches of Kandel AND Holmes. *Journal of educational review*. Vol. 6, No. 3, July-September, 2013.
49. Noah M., Jennifer A.J. Methodological issues in comparative education studies: an exploration of the approaches of Kandel and Holmes. *Journal of educational review*. Vol. 6, No. 3, 2013.
50. Novoa A. Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey. *Comparative Educayion*, 39 (4): 423-438, 2003.
51. Peter Sandiford. Com Edu: Studies of Educational Systems of Six Modern Nations. London and Toronto: J.M.Dent and Sons, 1918.
52. Pollack, E., Isaac Leon Kandel: A Pioneer in Comparative and International Education'. *PROSPECTS: The Quarterly Review of Comparative Education, International Bureau of Education*, 23 (3-4), pp. 775-787, Paris: UNESCO, 1993.

53. Publications CERC. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cerc.edu.hku.hk/publications/cerc-studies-in-comparative-education/>
54. Ragin, C. The Distinctiveness of Comparative Social Science. *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. University of California Press, 1987. pp. 1-18. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1pnx57.5>
55. Randerad N. The International Statistical Congress (1853 – 1876): Knowledge Transfers and their Limits. *European History Quarterly*. Vol.: 41, issue: 1, 2011, pp. 50-65.
56. Robert Sylvester. Mapping international education: an historical survey, 1893-1944. *Journal of Research in International Education*. September, 2002 1: 90-125, doi:10.1177/147524090211005
57. Rust V.D. Reflections of the Development of Comparative Education. *International Handbook of Comparative Education*. Part One. London – New York: Springer Dordrecht Heidelberg, 2009. pp. 121–138.
58. S. P. Chaube. *Comparative Education*. New Delhi, 2009.
59. Silova I. For the Love of Knowledge. William W. Brickman and His Comparative Education. *European Education*, Vol. 42, no. 2 (Summer 2010), pp. 17–36.
60. Steiner-Khamsi G. The International Race over the Patronage of the South: Comparative and International Education in Eastern Europe and the United States. *Current Issues in Comparative Education*, 2006, 8/2, pp. 84-94.
61. Stoker, S. *The Schools and International Understanding*, University of North Carolina Press, Chapel Hill, North Carolina, 1933.
62. Swing E. *The Comparative and International Education Society (CIES). Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of*

Comparative Education Societies. *Comparative Education Research Center*, 2007, Chapter 9, pp. 94-115.

63. The implementation of international education in four-year colleges and universities in the state of Texas: A follow-up study Sarah Hodges, B.S., M. Ed. Dissertation Prepared for the Degree of doctor of education university of North Texas, May 2005.
64. Trethewey A.R. *Introducing Comparative Education*. Hong Kong, 1976.
65. U. S. Congress. Department of Education Organization Act Conference Report. 96th Congress, 1st session, S. Report 96-326, 1979.
66. U.S. Information and Educational Exchange Act of 1948, Pub. L. No. 80-402, § 2, 62 Stat. Title I.
67. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Режим доступа: www.unesco.org
68. WCCES 2010 - World Comparative Education Congress (WCCES 2010). [Электронный ресурс]. Режим доступа: [<http://www.allconferences.com/conferences/2009/20091013070031> Стамбул, 2010].
69. Wilson, D. The Future of Comparative and International Education in a Globalised World. *International Review of Education*. 2003, 49 (1-2), p. 18.
70. Wilson, David N. The Future of Comparative and International Education in a Globalised World. *Comparative Education. Continuing Traditions, New Challenges and New Paradigms*, 2003.
71. Wolhuter C. C., Lemmer E. *Comparative Education – Education Systems and Contemporary Issues*, N.C. de Wet – Hatfield: JL van Schaik, 2007.
72. Wolhuter C.C. Students' expectations of and motivations for studying comparative education: A comparative study across nine countries in

North America, Europe, Asia, Africa and Latin America. *Educational Research* (ISSN: 2141-5161) Vol. 2(8) pp. 1341-1355. August, 2011.

73. World Bank. Режим доступу: www.worldbank.org
74. Teacher Collage. Columbia University. Режим доступу: <https://www.tc.columbia.edu/academics/programs-search/>
75. International Bureau of Education. Режим доступу: www.ibe.unesco.org
76. Бідюк Н. М. Розвиток системи освіти дорослих у США (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 1 (45). С. 3-10.
77. Будник О. Б. Порівняльна педагогіка: методичні рекомендації до вивчення курсу: [текст]. Педагогічний факультет; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2016.
78. Василюк А., Корсак К., Яковець Н. Нариси з порівняльної педагогіки: Навчальний посібник. Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. 192 с.
79. Василюк А., Пахоцінський Р., Яковець Н. Сучасні освітні системи: [посібник з порів. пед. для самост. роботи студ.]. НДПУ ім. М.Гоголя, 2002. 139 с.
80. Вульфсон Б. Л. Стратегии развития образования на Западе на пороге ХХІ века. М.: Изд-во УРАО, 1999. 208 с.
81. Вульфсон Б. Л., Малькова З. А. Сравнительная педагогика: [учеб. пособ. для ин-тов повыш. квал. работн образ.]. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.
82. Галус О. М., Шапошнікова Л. М. Порівняльна педагогіка: [навч. посіб. для гуманіт. спец. вищ. пед. навч. закл.]. К.: Вища школа, 2006. 215 с.

83. Джуринский А. Экспериментальные общеобразовательные школы США : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : М., 1999 185 с. РГБ ОД, 61:00-13/138-7.
84. Джуринский А. Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития: [учеб. пособ. для пед. ин-тов.]. М.: Просвещение, 1993. – 191 с.
85. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики: Учебное пособие для вузов. М.: Форум-Инфра-М, 1998. 272 с.
86. Джуринский А. Н. Сравнительная педагогика: учебник для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Издательство Юрайт, 2016.
87. Comparative education. Режим доступа: http://www0.hku.hk/cerc/Publications/CERC_5htm
88. Comparative education and contemporary issues in education notes. Режим доступа: <http://camponotes.blogspot.com/2013/01/comparative-education.html> Camponotes.blogspot.com Definition of com.educ
89. Заболотна О. Концептуальна модель порівняльно-педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти. К.: Педагогічна думка, 2015. С. 103-115.
90. Йолойе А. Компаративизм и педагогические исследования. *Перспективы. Вопросы образования*, № 1, 1990. UNESCO.
91. Капранова В.А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: [учеб. пособ. для студ. пед. специальн. учреждений высш. образования]. Минск: Новое знание, 2004. 222 с.
92. Короткий курс лекцій з дисципліни «Філософія науки» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://studme.com.ua>
93. Корсунов В. И. Сравнительная педагогика: учебно-методическое пособие. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2011. 40 с.

94. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960-2000 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04. К., 2002. 40 с.
95. Красовицький М. Концепція порівняльної педагогіки в умовах реформування освіти в Україні. *Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів: хрестоматія*. К. : Педагогічна думка, 2015.
96. Крищук Б. Курс «Порівняльна педагогіка» у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічний дискурс*, Вип. 16, 2014 / *Pedagogical Discourse*, Vol. 16, 2014. С. 87-92.
97. Курс лекцій з порівняльної педагогіки: [навч. посіб.]. Х.: ХНПУ Г.С.Сковороди, 2007, 263 с.
98. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень. *Шлях освіти*. 2006. № 2. С. 17-23.
99. Лісковацька Х. М. Становлення та розвиток порівняльної педагогіки як науки в Україні (перша половина ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2012. 20 с.
100. Локшина О. Порівняльна педагогіка в Україні у вимірі розвитку світової компаративістики. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 36-46.
101. Локшина О. Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми. *Порівняльно-педагогічні студії: наук.-пед. журн.* 2010. № 3-4. С. 6-15.
102. Локшина О. І. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти. К.: СПД Богданова А. М., 2006. 232 с.
103. Малькова З. А. Школа и педагогика за рубежом. М., 1983. 191 с.

104. Митина В. С. Развитие сравнительной педагогики в США. *Методологические проблемы сравнительной педагогики*. М., 1991. С. 13–26.
105. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Університет менеджменту освіти Академії педагогічних наук України. Київ, 2008. 22 с.
106. Ничкало Н. Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 6-18.
107. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. М.: СИНТЕГ. 2007. 668 с.
108. Осадча Т. Ю. Підготовка викладачів фізичного виховання в університетах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Луганськ, 2005. 20 с.
109. Педагогическая энциклопедия: В 4-х томах. [гл. ред. И. А. Каиров]. М., 1968.
110. Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ семінару (Київ, 5 червня 2014 р.) / Інститут педагогіки НАПН України. К.: Педагогічна думка, 2014. 202 с.
111. Пуховська Л.П. Особистісна модель підготовки викладачів на Заході. Наукові праці, 2000, Т. VII.
112. Садова Н. Використання досвіду А. С. Макаренка за кордоном. *Педагогічна спадщина А.С. Макаренка*: матеріали студ. наук.-практ. конф., м. Харків, 27 берез. 2012 р. X., 2012. С. 34-37.

113. Садова Н. Внесок А.С.Макаренко в розвиток педагогічної науки. *Педагогічна спадщина А. С. Макаренка. Минуле і сучасність: матеріали студ. наук.-практ. конф.*, Х., 2013. С. 92-95.
114. Садова Н. Всесвітнє визнання ідей В.О.Сухомлинського. *Науково-виховна спадщина В.О. Сухомлинського: досвід та перспективи: матеріали наук.-практ. конф.*, м. Харків, 15 трав. 2012 р. Х., 2012. С. 28-31.
115. Садова Н. О. До витоків становлення порівняльної педагогіки як науки в США. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Луганськ, 2013. № 3 (262). С. 221-226.
116. Садова Н. О. «Педагогічні мандрівки» освітян ХІХ століття як чинник становлення компаративістики в США. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2016. Вип. 50 (103). С. 42-46.
117. Садова Н. О. Уведення Болонського процесу в Україні. *Теорія та методика навчання та виховання*. Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2012. Вип. 31. С. 174-181.
118. Сбруєва А. Історичні етапи розвитку порівняльної педагогіки: глобальний та національний контексти. *Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів : хрестоматія*. К. : Педагогічна думка, 2015.
119. Сбруєва А. *Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник*. 2-ге вид. Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. 320 с.
120. Связь педагогики с другими науками. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http:// psyera.ru](http://psyera.ru)
121. Соколова М. А., Кузьмина Е. Н., Родионов М. Л. *Сравнительная педагогика: [курс лекций (спецкурс) для студ. пед. ин-тов]*. М.: Просвещение, 1978. 192 с.

122. Тагунова И. А. Педагогическая компаративистика вчера, сегодня, завтра. Образование и педагогическая наука за рубежом. М., 2011.
123. Тараненко І., Степенко Г. Порівняльна педагогіка як інтердисциплінарна педагогічна наука. Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів : хрестоматія. К. : Педагогічна думка, 2015.
124. Теодорович А. Роль зарубіжних наукових центрів з порівняльної педагогіки та міжнародної освіти у розвитку компаративістики. *Порівняльно-педагогічні студії*: наук.-пед. журн., 2009. № 2. С. 12-24.
125. Теодорович А. Товариство порівняльної педагогіки та міжнародної освіти в США: досвід та перспективи співробітництва. *Порівняльно-педагогічні студії*: наук.-пед. журн. 2010. № 1-2.
126. Хайруллин И. Т. Сравнительная педагогика: Краткий конспект лекцій. Казань : Каз. федер. ун-т, 2013. 118 с.
127. Хрестоматія по сравнительной педагогике [Электронный ресурс]. Сост. И. А. Яценко. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013.
128. Цюра С. Особливості методології порівняльних педагогічних досліджень. *Порівняльно-педагогічні студії*: наук.-пед. журн. 2013. № 2-3 (16-17). С. 7-13.
129. Цюра С. Б. Методологія порівняльних педагогічних досліджень: принципи, особливості [Текст]. Український педагогічний журнал = Ukrainian educational journal : наук. журн., 2015. № 4. С. 65-72.
130. Чепіль М. М. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. К. : Академвидав, 2014. 216 с.

131. Чех А. Розвиток теоретико-методологічних засад порівняльної педагогіки у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2012. Вип. 27 (80). С. 78-82.
132. Чорновол-Ткаченко О. О. Основи наукових досліджень : навчальний посібник. Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014. 156 с.
133. Электронный научно-педагогический журнал.
<http://www.emissia.org/offline/news/2005.htm>
134. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х томах. Под ред. С.Я. Батышева. М., АПО. 1998. Т. 3. С. 169, С. 1427.
135. Jefferson, T. Notes on the state of Virginia. Paris, 1785, 244 p.
136. Marc-Antoine Jullien de Paris. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/julliene>.

РОЗДІЛ 2. ЕТАПИ І ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ В США (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

Питанням періодизації порівняльної педагогіки присвячена велика кількість праць зарубіжних (Дж. Бірідей (Bereday G.), Г. Ной (Noah H.), А. Новоа (Novoa A.), М. Екштейн (Eckstein M.), Т. Ярив-Машал (Yariv-Marshal T.)) науковців. Хоча серед компаративістів різних країн і до цього часу точиться дискусія щодо періодизації порівняльної педагогіки, певного визнання набула періодизація, запропонована американськими вченими – Г. Ной (H. Noah) і М. Екштейном (M. Eckstein) у їх спільному доробку «До науки порівняльна педагогіка» (Toward a Science of Comparative Education) (1969 р.), що охоплює п'ять основних періодів, а саме:

перший – «донауковий», що тривав до початку ХІХ століття. Саме у цей період виникають перші примітивні порівняльні спостереження, що розповсюджувались мандрівниками;

другий – початок ХІХ століття – став періодом освітніх запозичень. Цей період співпадає зі становленням національних освітніх систем у Європі, продовженням традицій педагогічних мандрівок, які здійснювалися з конкретною метою, а саме: пошуком корисної педагогічної інформації з питань методології, теорії, фінансування й організації педагогічного процесу. Більшість праць того часу мали енциклопедичний характер;

третій – друга половина ХІХ століття – це період, коли обмін інформацією щодо інших країн взагалі й особливо їх освітніх систем уважався бажаним лише з огляду на подолання бар'єрів неучтва (незнання), що розділяли нації. Енциклопедичні роботи залишались вагомими, але, разом із тим, було відзначено, що сам процес систематичного накопичення і публікації інформації щодо інших країн

потребував екстенсивних обмінів науковцями, студентами і публікаціями. Передбачалось, що розширена мережа інтернаціональних контактів сприятиме інтернаціональному розумінню і покращенню соціальних та освітніх установ всього світу;

четвертий – співпадає з розквітом соціальних наук і триває з кінця XIX до початку XX століття. Цей період позначився розумінням значущості стосунків, які пов'язують освіту і суспільство. Освіта виступала віддзеркаленням тих процесів, які відбувались у суспільстві, але й суспільство, в свою чергу, частково моделювалось під впливом освіти. Отже, можна сказати, що будь-які зміни в одній із вище зазначених сфер безумовно викликала зміни й в іншій. Нагальна проблема полягала у визначенні взаємозв'язку між освітою й суспільством. Прихильники історичного підходу, використовуючи свої висновки, намагались скорегувати освітні реформи і вплинути на суспільний устрій;

п'ятий – починається після Другої Світової Війни. Саме на цьому етапі в соціальних науках все більшого поширення набув кількісний метод, що застосовується і в інших галузях наукового знання, наприклад, у психології і психометрії [55].

Іншу періодизацію запропонував індійський дослідник С. Шаубе (S. Chaube), який у своїй праці «Порівняльна педагогіка» виділів три етапи становлення й розвитку порівняльної педагогіки.

Перший етап (початок XIX ст. – початок XX ст.) пов'язується фахівцем з ідеями, висунутими М.-А. Жульєном Паризьким (M.-A. Jullien de Paris). Головною рисою цього етапу стало запозичення характерних ознак однієї педагогічної системи іншими без урахування соціальних, політичних, економічних, релігійних умов існування різних країн. На цьому етапі варто згадати й імена В. Кузена (Франція), М. Арнольда (Англія), Х. Мана і Г. Барнарда (США), Л. Толстого й К. Ушинського

(Росія), Д. Сормінта (Аргентина), які висловили думку щодо важливості вивчення зарубіжних освітніх систем.

Другий етап (початок ХХ ст. – 50-ті рр. ХХ ст.) став етапом усвідомлення важливості чинників (економічних, соціальних, релігійних), що впливають на розвиток освіти тієї чи іншої країни. Зокрема, М. Седлер (Sadler M.) (Англія), якого вважають «батьком» цього етапу, у 1907 р. видав нарис, у якому слушно наголошував, що педагогічна система країни пов'язана із її соціальним середовищем. Ця ідея була підтримана провідними науковцями того часу, а саме: І. Кенделом (Kandel I.), Р. Улічем (Ulich R.), Ф. Шнейдером (Schneider F.) і Н. Гансом (Hans N.).

Третій етап починається з другої половини ХХ ст. і пов'язується з іменем американського дослідника Дж. Бірідея (Bereday G.), на думку якого, цей етап став етапом аналізу придатності педагогічної системи однієї країни для іншої [24].

Не менш цікавою є періодизація самого Дж. Бірідея (Bereday G.), який у своїй праці «Comparative Method in Education» («Метод порівняння в освіті») (1964 р.) стверджував, що з точки зору метода, порівняльна педагогіка увійшла у третю фазу своєї історії.

Перша фаза, на його думку, починається з ХІХ ст. і пов'язана з іменем М.-А.Жульєна Паризького (M.-A. Jullien de Paris) і має бути названою періодом запозичень. Цей період характеризується «каталогізацією описових даних із метою подальшого порівняння й обрання найкращої педагогічної практики».

Друга фаза, за Дж. Бірідеєм (Bereday G.), охоплює першу половину ХХ ст. і характеризується «наявністю підготовчого процесу перед будь-якою трансплантацією» [16, с. 2]. Ця ідея була запропонована М. Седлером (Sadler M.) (Великобританія), який наголошував, що освітні системи пов'язані із суспільствами, що їх підтримують. Його послідовники, серед яких Дж. Бірідей (Bereday G.) виділив Ф. Шнейдера (Schneider F.) і

Ф. Хількера (Hilker F.) (Німеччина), І. Кендела (Kandel I.) і Р. Уліча (Ulich R.) (США), Н. Ганса (Hans N.) (Великобританія), П. Росселло (Rossello P.) (Швейцарія), приділяли багато уваги соціальним причинам, що впливали на освіту. З огляду на це, Дж. Бірідей (Bereday G.) назвав цю фазу періодом передбачення (прогнозування).

Третя фаза за Дж. Бірідеєм (Bereday G.) носить назву «період аналізу», з наголосом на «розвитку теорії і методів, чіткому формулюванні етапів порівняльного процесу». Новий історичний період, наголошував Дж. Бірідей (Bereday G.), став продовженням традицій періоду прогнозування [16].

Періодизація, запропонована португальським ученим А. Новоа (Novoa A.) і американським ученим Т. Ярив-Машал (Yariv-Marshal T.), охоплює чотири часові періоди, а саме:

перший – кінець ХІХ ст. (1880-ті рр.) – період пізнання «інших», який характеризується поширенням ідей масової освіти. Взірцем слугують «інші» країни з їх педагогічними процесами. Зацікавленість у зарубіжних освітніх процесах призводить до виникнення компаративістики, завдання якої реформатори вбачали у допомозі створенню національної освітньої системи;

другий – початок ХХ ст. (1920-ті рр.) – період розуміння «інших». Наслідки Першої світової війни спричинили необхідність міжнародної співпраці, взаємної відповідальності й бажання зрозуміти «інших»;

третій – друга половина ХХ ст. (1960-ті рр.) – період творення «інших». Постколоніальний період став свідком створення «нових країн» і побудови їх освітніх систем. Відбулась реконструкція методологічних засад компаративістики – науковий підхід був визнаний провідним під час проведення порівняльно-педагогічних досліджень;

четвертий – початок XXI ст. (2000-ні рр.) – період оцінювання «інших», який характеризується необхідністю створення міжнародних інструментів для визначення «ефективності» та «якості» освіти [58].

Свою періодизацію розвитку порівняльної педагогіки запропонувала і група англomовних компаративістів (Майкл Крослі (Crossley M.), Марк Брей (Bray M.) та інші), а саме:

перший період – історія мандрівників (початок XIX ст.);

другий період – запозичення передових практик (середина XIX ст.);

третій період – проведення енциклопедичних досліджень (кінець XIX ст.);

четвертий період – розуміння чинників, які виступають рушієм освіти (початок XX ст.);

п'ятий період – проведення кількісного аналізу суспільних наук (середина XX ст.);

шостий період – організація міжнародних порівнянь (кінець XX ст.);

сьомий період – здійснення багаторівневого й міждисциплінарного аналізу (XXI ст.) [100].

Заслужують уваги і приклади періодизації компаративістики, які були запропоновані німецькими дослідниками (Ф. Хількер (Hilker F.), О. Анвайлер (Anweiler O.), В. Бергер (Berger V.)). Її особливість полягає у відсутності хронологічних меж. Нижче наведемо таблицю 2.1.1, яка відображає погляди німецьких науковців щодо етапів розвитку порівняльної педагогіки [93].

Таблиця 2.1.1

Дослідник	Етапи розвитку порівняльної педагогіки
-----------	--

Ф. Хількер (1963)	1 – суб’єктивістський; 2 – об’єктивно-дескриптивний.
О. Анвайлер (1976) В. Бергер (1976)	1 – суб’єктивний; 2 – об’єктивно-дескриптивний; 3 – аналітично-експлікативний. 1 – історикогерменевтичний; 2 – емпірікоквантитативний.

Не менш цікавою є періодизація українського науковця А. Сбруєвої, яка здійснена на основі узагальнення поглядів західних та російських педагогів, з урахуванням новітніх подій у житті світового товариства компаративістів. Зазначена періодизація охоплює п’ять періодів, а саме:

перший – класичний – з найдавніших часів до ХІХ століття;

другий – ХІХ століття – період запозичень, або описовий період;

третій – початок наукових досліджень у галузі порівняльної педагогіки, який продовжувався до другої світової війни;

четвертий – 50-70-ті роки ХХ століття – період активізації розвитку методології науки;

п’ятий – 80-ті роки ХХ ст. – період теоретичних змагань [106].

Ще одна періодизація порівняльної педагогіки представлена українським компаративістом Н. Лавриченко, яка вважає глобалізацію основним чинником розвитку порівняльної педагогіки у ХХІ ст. Періодизація охоплює чотири часові періоди, а саме:

перший – з 80-х років XIX ст. – «вчитися на досвіді інших»;
другий – з 20-х років XX ст. – «краще розуміти іншого»;
третій – з 60-х років XX ст. – амбівалентність;
четвертий – XXI ст. – транснаціональна узгодженість [90, с. 8-9].

Проведений історико-педагогічний пошук дав можливість у межах періоду, який вивчається, виокремити два етапи розвитку порівняльної педагогіки як науки в США. Критеріями для визначення етапів стали суспільно-політичні, економічні, організаційно-педагогічні чинники, які привели до перегляду предмету, об'єкту, мети, завдань, методологічних засад, методів, теорій, принципів, підходів до порівняльної педагогіки як науки.

Перший етап (1950 – 1970 рр.) – етап визнання порівняльної педагогіки як науки в США.

Другий етап (1971 – 1999 рр.) – етап збагачення змісту порівняльної педагогіки як науки.

2.1 Визнання порівняльної педагогіки як науки в США (1950 – 1970 рр.)

Міжнародні війни, разом із посиленням внутрішніх напружень і конфліктів між соціальними, расовими й ідеологічними групами, спричинили певний вплив на розвиток освіти, яку було визнано інструментом національного розвитку й засобом перетину національних і культурних бар'єрів.

Зокрема, американський фахівець Ф. Рудольф (Rudolf F.) слушно вважає, що Друга світова війна (1939 – 1945 рр.) сприяла підвищенню інтересу науковців до зарубіжної освіти, діяльності міжнародних організацій із питань освіти та зумовила збільшення міжнародних

досліджень із педагогічної науки. Отже, війна відкрила новий світ і викликала підвищений інтерес серед американців до іноземних культур взагалі, та освітніх систем зокрема [63].

Визнанню порівняльної педагогіки як науки в США на окресленому етапі сприяла низка нормативних документів, які були прийняті протягом досліджуваного періоду. Так, у травні 1950 року президент Гарі Трумен (Truman H.) підписав «Акт про Національний науковий фонд» (The National Science Foundation Act), який передбачав:

- створення національного інформаційного центру науковців;
- підтримку наукових досліджень та програм на всіх рівнях;
- стимулювання обміну ідеями між учнями США та їхніми колегами в усьому світі;
- надання стипендій учням, які мають здобутки в галузі природничих наук;
- сприяння розвитку різних наукових методів і технологій для проведення наукових досліджень та зміцнення науки [74].

Слід зауважити, що визнанню порівняльної педагогіки як науки в США на досліджуваному етапі (1950 – 1970 рр.) сприяло зростання попиту серед молодого покоління на середню й вищу освіту. За період з 1950 до кінця 60-х рр. XX ст. кількість університетів у багатьох країнах світу взагалі, й США, зокрема, збільшилась вдвічі. Це зростання було обумовлено промисловими вимогами сучасної наукової технології, безперервним уведенням нових методів, процесів і машин, появою нових галузей промисловості. За таких умов виник попит на всебічно розвинену, конкурентноспроможну, творчу особистість. Існуюча ж освітня система, використовуючи модель «дитина як об'єкт виховання», мала певні недоліки і не відповідала вимогам часу.

Поява першого радянського штучного супутника Землі у 1957 році також слугувала поштовхом для радикальних змін американської освітньої

системи на всіх рівнях, з метою покращення якої у 1958 році був прийнятий «Закон про національний захист освіти» (National Defense Education Act), який передбачав створення мовних центрів, надання стипендії для вивчення мов, підтримку наукових досліджень, що, безумовно, позитивно вплинуло на становлення й подальший плідний розвиток компаративістики як науки в США [53]. По суті, цей Закон був створений Конгресом США у відповідь на «холодну війну», яка спалахнула між СРСР і США у повоєнні роки.

Всі десять розділів закону вважались такими, що мають право на фінансування з федерального бюджету. Суто освітніми розділами можна назвати II (студентські позики), IV (національний захист стипендій) і VI (розвиток мовних і країнознавчих досліджень). Як вже було зазначено вище, Закон активно сприяв проведенню мовних і регіональних досліджень різних країн, у тому числі тих, які вважались небезпечними для Сполучених Штатів під час «холодної війни». Так, аналіз бюджету Закону за 1963 рік демонструє неабияку зацікавленість США країнами соціалістичного блоку. Зокрема, найбільший інтерес спостерігався до китайської та російської мов, на вивчення яких із бюджету було витрачено 16 і 13 відсотків відповідно [66].

Слід зазначити, що на окресленому етапі (1950-1970 рр.), розвиток компаративістики співпадає з визнанням суперечностей між існуючими потребами суспільства, і тими, які надає освітня система. Аналіз причин освітньої кризи широко представлений у відомій праці Ф. Кумбса (Coombs Ph.), американського експерта з питань освіти, «Світова освітня криза» (1968 р.). На думку автора, саме суспільні явища (молодіжний рух «хіпі», «сексуальна революція», феміністський рух, антивоєнні мітинги та деякі інші) призвели до протестів молоді проти існуючих правил життя суспільства, що, в свою чергу, вплинуло на збільшення кількості

порівняльно-педагогічних досліджень у галузі виховання та навчання [26, с. 241].

Визнання порівняльної педагогіки як науки в США стало можливим завдяки новим реформаторським ідеям, які лягли в основу багатьох прогресивних концепцій і методик. Так, найбільш радикальні погляди висловлювали представники так званої неінституційної педагогіки (І. Ілліч (Illich I.), Д. Мур (Moore D.), Р. Мур (Moore R.), Дж. Холт (Holt J.)), які виступали за рішучу модернізацію шкільного виховання та ініціювали зародження руху «радикального анскулінгу» (освіта без школи) або «хоумскулінгу» (домашнє навчання).

Зокрема, американський соціолог і педагог І. Ілліч (Illich I.) (хорват за походженням) (1926-2002), який у 1971 році видав книгу «Суспільство без школи», стверджував, що «школа – це найлютіший ворог сучасного суспільства. Школа гірше в'язниці, гірше армії. Нам потрібно не просто давати їй меншу роль, а позбавлятися від школи». [84]. Слід зазначити, що І. Ілліч (Illich I.) не закликав до закриття шкіл, а відмовляв їм у праві на монополію в освіті. Дослідник уважав, що є люди, які готові вчити (не обов'язково вчителі за освітою), а є ті, хто хоче вчитися (вік не має значення). Отже, потрібно створити їм умови для зустрічей, які стануть реальним процесом виховання, що базується на «павутині можливостей» [84].

Колега І. Ілліча (Illich I.), Дж. Холт (Holt J.) (1923-1985), ідеолог домашнього навчання, вважав, що настав «час перестати жити міфом, ніби нинішня школа – чудове місце для дітей» [114]. Педагог виступав проти шкільної оціночної системи та тестування як методів перевірки набутих знань, а основними причинами неуспішності школярів уважав страх, нудьгу та безглуздість навчального матеріалу. Слід зазначити, що за основу свого підходу Дж. Холт (Holt J.) взяв концепцію природного виховання Жан Жака Руссо (Jean-Jacques Rousseau), а саме: людина не

потребує спеціально організованої пізнавальної діяльності, а, навпаки, потрібно дозволити їй розвиватись самостійно, тим самим, не порушуючи природного ходу подій [114].

На окресленому етапі спеціалістом Департаменту освіти США, Р. Муром (Moore R.), був ініційований рух за легалізацію домашнього навчання (1969 р.), який разом із дружиною, вчителькою початкових класів, провів дослідження у Медичній школі Університету штату Колорадо, а також вивчив матеріали більш ніж восьми тисяч досліджень щодо питання раннього формального навчання та розвитку дітей. У результаті плідної праці, подружжя Мур (Moore) дійшло висновку, що дитину необхідно оберігати від примусової обов'язкової освіти якомога довше і відкласти її вступ до школи до 8-10, а то й 12 років. Результати, отримані в ході дослідження, знайшли своє відображення в таких доробках, як: «Краще пізніше, ніж раніше» (1975 р.), «Школа почекає» (1979 р.), «Діти, які вирости вдома» (1981 р.) та деяких інших, які, по суті, стали практичним посібником для батьків щодо сімейного виховання [52].

Особливу роль у процесі визнання порівняльної педагогіки як науки на цьому етапі відіграли програми з досліджуваної галузі, які були започатковані в університетах Європи, Азії й Північної Америки. На думку зарубіжних науковців взагалі, й американських зокрема (Б. Кук (Cook B.), С. Хайт (Hight S.), Е. Епштейн (Epstein E.)), університетські програми мали життєво важливе значення для розвитку академічної галузі, а найпотужніші кафедри з порівняльної педагогіки були створені при Стенфордському, Колумбійському, Гарвардському, Чикагському, Лос-Анджелеському, Лондонському, Пітсбургському університетах й університеті Торонто [34].

Діяльність вище зазначених кафедр була спрямована на проведення порівняльно-педагогічних розвідок, поштовхом до яких, за словами О. Джуринського, стали: соціально-економічні, культурні й політичні

умови (іміграційні процеси, демографічний бум, деколонізація і пошук країнами «третього» світу моделей ефективних освітніх систем) [82].

Зокрема, завдяки впливу суспільних, економічних та політичних вимог, а також активному проведенню порівняльно-педагогічних досліджень відбувається реформування освітньої системи в США, яке покликане було вирішити нагальні питання, а саме:

- продовження термінів обов'язкового навчання. Більшість дітей залишались у школі до 16-17, або навіть до 18 років;
- залучення до середньої освіти всіх верств населення незалежно від соціального статусу, національності, раси або віросповідання;
- проведення структурної реорганізації шкільної освіти [113; 67].

Визнанню порівняльної педагогіки як науки у світі взагалі, так і в США зокрема, на досліджуваному етапі сприяв бурхливий розвиток експериментальної педагогіки (педагогічні ідеї А. Нейла (Neill A.) (Англія), О. Декролі (Decroly O.) (Бельгія), Р. Штайнера (Steiner R.) (Німеччина), С. Френе (Freinet C.) (Франція)). Започаткування експериментальних навчально-виховних закладів, які були осередками педагогічних пошуків та розповсюджувачами нових підходів до організації навчально-виховного процесу, стало одним із пріоритетних напрямів державної політики США. [81].

Варто згадати і про американські «програми взаємного освітнього і культурного обміну», які реалізувалися на базі детально розробленого федерального законодавства, в основу якого було покладено Закон Фулбрайта-Хейса (Fulbright-Hays Act) 1961 року. Даний закон покликаний забезпечити «зростання взаєморозуміння між народом Сполучених Штатів і народами інших країн за допомогою освітнього і культурного обміну; зміцнення зв'язків США з іншими націями через демонстрацію освітніх і культурних інтересів, успіхів і досягнень народу Сполучених Штатів та інших націй і вкладу в мирне і благополучне життя людей усього світу,

розвиток міжнародного співробітництва для сприяння прогресу в освіті і культурі, сприяння, таким чином, розвитку дружніх і мирних відносин між Сполученими Штатами та іншими країнами світу» [38].

Міжнародна діяльність агенцій також вплинула на розвиток різноманітних інституцій взагалі та порівняльної педагогіки як науки зокрема. Як приклад, можна навести Африку, де обов'язковим було прийняття на роботу іноземних співробітників. Значно посилювався й студентський рух, а саме: у 70-х рр. ХХ століття у США нараховувалось близько трьохсот тисяч іноземних студентів. Міжнародним обмінам сприяла і така американська організація, як Корпус Миру, програма якої передбачала такі завдання:

- допомогати людям зацікавлених країн і територій у задовільненні їх потреб у навченому персоналі;
- сприяти кращому розумінню американців іншими націями, яким надаються послуги;
- сприяти кращому розумінню американцями інших націй [59].

Безумовно, процес визнання порівняльної педагогіки як науки в США неможливо уявити і без заснування Товариства Порівняльної Педагогіки (1956), назва якого була змінена у 1968 році на Товариство Порівняльної та Міжнародної Освіти (надалі – ТПМО), що краще відбивала глобальний характер організації. Товариство, яке бере свої витоки із щорічних конференцій із порівняльної педагогіки, що вперше були організовані американським компаративістом Вільямом Брікманом (William Brickman) у Нью-Йоркському університеті (1954 р.), почало своє існування як філія Національного Товариства викладачів педагогічного коледжу (National Society of College Teachers of Education) [68].

Серед інших напрямів роботи ТПМО слід відзначити організацію закордонних відряджень. Так, влітку 1956 року група освітян і академіків на чолі з В. Брікманом (Brickman W.) (першим президентом Товариства) і

Дж. Рідом (Reed J.) (співробітником Товариства) відвідали школи і університети Данії, Німеччини, Швейцарії, Франції, Нідерландів і Англії. Результатом цього відрядження стало проведення першої міжнаціональної наради, що відбулась у Женеві, і де були оприлюднені звіти щодо стану освіти у Швейцарії, США і Німеччині. Протягом перших шести років роботи ТПМО робочі групи відвідали п'ять континентів і двадцять чотири країни [68].

Необхідно також звернути увагу на те, що ТПМО мало свою Конституцію, яка визначала напрями роботи і форми його існування. Наприклад, у статті № 5, 1 розділу, наголошувалось на необхідності видавництва професійного журналу, що вперше побачив світ у 1957 році під назвою «Порівняльно – педагогічний огляд» (Comparative Education Review) і з часом набув заслуженої популярності серед періодичних видань з питань компаративістики, як суттєве джерело інформації [68].

ТПМО також видавало бюлетені, монографії, щорічники й інші публікації самотужки або у співавторстві з іншими організаціями.

Рада Директорів ТПМО була зацікавлена у залученні до співробітництва науковців із усього світу. Таким чином, станом на 1966 рік, до складу Ради входили представники сорока чотирьох країн світу [68].

Протягом 60-х рр. ХХ століття ТПМО підтримувало постійні зв'язки з Американською Асоціацією коледжів педагогічної освіти (American Association of Colleges of Teacher Education), Національним Товариством учителів педагогічних коледжів (National Society of College Teachers of Education), Асоціацією студентів педагогічних коледжів (Association of Student Teaching) і Американською Асоціацією освітніх досліджень (American Education Research Association) щодо проведення порівняльно-педагогічних досліджень. Але, починаючи з 70-х рр. ХХ ст., ТПМО

проводить незалежні засідання (перше з яких відбулось в Атланті у 1970 році) [68].

Протягом наступних років Товариство продовжує підтримувати тісні зв'язки з організаціями, що також були зацікавлені у розвитку і пропаганді порівняльно-педагогічних досліджень (Американська Асоціація освітніх досліджень, ЮНЕСКО, Міжнародна Рада порівняльно-педагогічних товариств та ін.). Результатом цієї співпраці стали чисельні публікації з питань порівняльної педагогіки, що висвітлювали стан навчально-виховних систем різних країн світу; неймовірна кількість зборів, засідань, майстер-класів як для досвідчених компаративістів, так і для науковців-початківців, у ході яких здійснювався цінний обмін результатами наукових досягнень. [68].

Цей етап характеризується також створенням інших національних і міжнародних організацій – Товариства Порівняльної педагогіки та Міжнародної освіти США (1968 р.), Центру з питань досліджень та інновацій у галузі освіти (1968 р.), Американської Асоціації порівняльної педагогіки (1969 р.), заснуванням кафедр при університетах (Мічиганському, Чиказькому, Каліфорнійському), які займалися проблемами порівняльної педагогіки; виходом друком компаративістських видань («Огляд порівняльної педагогіки» (США), «Порівняльна педагогіка» (Велика Британія), «Міжнародний огляд освіти» (Німеччина)) з питань освіти й виховання в світі.

Огляд науково-педагогічної літератури [8; 11; 12; 21] свідчить, що на досліджуваному етапі не існувало єдиного визначення порівняльної педагогіки. Проте існує кілька визначень порівняльної педагогіки як галузі наукового знання, що набули широкого розповсюдження серед компаративістів США. Під *порівняльною педагогікою* фахівці розуміли науку, яка:

- здійснювала порівняння різних філософій освіти, що засноване не лише на теоріях, а й на реальних освітніх практиках (І. Кендел (Kandel I.));
- аналізувала освітні, соціальні, політичні, економічні, культурні й ідеологічні проблеми з метою зрозуміти фактори, що лежать в основі схожостей і розбіжностей різних освітніх систем (В. Брікман (Brickman W.));
- проводила аналітичне дослідження зарубіжних освітніх систем (Дж.Бірідей (Bereday G.));
- займала місце на перетині соціальних освітніх наук і міжнародного дослідження (Г. Ной (Noah H.) і М. Екштейн (Eckstein M.));
- здійснювала міжкультурне порівняння структури, процесу, цілей, методів і досягнень різних освітніх систем, соціальних взаємозв'язків цих освітніх систем і їх елементів (А. Андерсон (Anderson A.)).

Установлено, що досліджуваний етап позначився посиленням зв'язків порівняльної педагогіки з іншими соціальними науками (філософія, соціологія, історія), використанням їх методів під час проведення порівняльно-педагогічних досліджень, дебатами щодо методологічних засад досліджуваної галузі. Зокрема, представники так званого історико-філософського методу (В. Брікман (Brickman W.), І. Кендел (Kandel I.), Р. Уліч (Ulich R.)) у своїх доробках фокусували увагу не лише на описі національних освітніх систем, а й на їх соціальному, історичному, культурному й політичному контекстах. Вони були переконані, що шкільні системи й освітні практики не можуть існувати ізольовано від суспільства та його минулого і відображають «національний характер» країни, що досліджується. Компаративістика, на той час, виконувала лише пояснювальну функцію, була досить слабо пов'язана з політикою, але знаходилась у тісному зв'язку з історією освіти [10].

Необхідно також наголосити на тому, що на етапі, який вивчається (1950 – 1970 рр.), історико-філософський *метод* піддається критиці з боку відомих компаративістів (А. Андерсон (Anderson A.), Дж. Бірідей (Bereday G.), М. Екштейн (Eckstein M.), Г. Ной (Noah H.)). [30].

Зазначені науковці доводили, що порівняльно-педагогічні дослідження за умов історико-філософського підходу були «ненауковими», адже їм не вдалося встановити причинно-наслідкові зв'язки і надати підстав для покращення освітніх систем країн, що вивчались. Зокрема, вони вважали історико-філософський метод неякісним [55].

Г. Ной (Noah H.) і М. Екштейн (Eckstein M.) прагнули забезпечити точність проведення порівняльно-педагогічних досліджень шляхом пропагування наукового методу формування гіпотези, тестування й перевірки за допомогою кількісних даних щодо освітніх систем досліджуваних країн. Взагалі Г. Ной (Noah H.) і М. Екштейн (Eckstein M.) було властиво ототожнювати науку зі статистикою [55]. Дж. Бірідей (Bereday G.), у свою чергу, слушно наполягав на застосуванні ряду суспільних наук (історія, антропологія, політологія) для міжнаціонального інтерпретування освітніх даних [11].

Зокрема, продуктивними при організації порівняльно-педагогічних досліджень були визнані індуктивний та дедуктивний методи.

Дж. Бірідей (Bereday G.) повністю не відкидав історико-філософський метод, а наголошував на обережному використанні даного методу. Інші компаративісти, наприклад, А. Казаміас (Kazamias A.), також закликали до перегляду історико-філософського методу, який мав би об'єднати історію з соціальною наукою [27].

Але, не зважаючи на одностайну критику традиційного історико-філософського методу, нове покоління компаративістів (А. Андерсон (Anderson A.), Дж. Бірідей (Bereday G.), М. Екштейн (Eckstein M.), А.

Казаміас (Kazamias A.), Г. Ной (Noah H.)), по суті, мало різні погляди на ключові питання *методології*. Інакше і не могло бути, адже, як зауважив німецький дослідник П. Фейєрабенд (Feuerabend P.), «немає єдиного «наукового методу», єдиної процедури або зводу правил, які б лежали в основі кожного дослідження і гарантували, що воно є «науковим» і заслуговує довіри» [9].

Отже, на цьому етапі кожен із дослідників мав своє власне уявлення щодо методів порівняльно-педагогічних досліджень.

Вартує уваги метод проведення порівняльно-педагогічних досліджень, запропонований Дж. Бірідеєм (Bereday G.), який вважається одним із піонерів компаративістики в США, у його монографічному доробку «Порівняльний метод в освіті» (1964 р.). Цей метод вимагає комплексного застосування методів та теорій суспільних наук для інтерпретації даних щодо зарубіжних освітніх систем або для визначення, які дані повинні бути зібрані в першу чергу. Дослідник поділяє метод на дві частини, а саме: країнознавчу, яка займається проблемами однієї країни або регіону, та порівняльну, яка займається багатьма регіонами одночасно. Зокрема, Дж. Бірідей (Bereday G.) поділяє країнознавчу складову на описову та пояснювальну фази, а порівняльну – на фази протиставлення та істинного порівняння [11, с. 21].

Перша (описова) фаза, за переконанням фахівця, включає в себе наступні кроки:

- читання друкованих джерел;
- відвідування всіх типів шкіл і навчальних закладів;
- ведення інформаційних звітів стосовно прочитаного або побаченого;
- формулювання гіпотези або попереднього узагальнення [11, с. 21].

Зокрема, науковцем пропонується подавати результати досліджень цієї фази у вигляді не лише описів, а й графіків і таблиць щодо стану

освіти у відповідній країні або регіоні. Така методика, на думку американських фахівців, забезпечує об'єктивність досліджуваних показників. Під час другої (пояснювальної) фази виконуються наступні дії: інтерпретація, оцінка, виявлення педагогічних явищ окремої країни, спираючись на конкретні історичні, політичні, економічні, соціальні, географічні та інші чинники, які впливають на освітню систему.

Під час проведення порівняльно-педагогічних досліджень Дж. Бірідеєм (Bereday G.) до науковця висуваються такі *вимоги*:

- знання мови досліджуваного регіону;
- проживання у цьому регіоні;
- контроль культурних та особистих схильностей [11, с. 10].

Під час фази протиставлення, яке Дж. Бірідей (Bereday G.) визначає як «попереднє зіставлення даних щодо різних країн для того, щоб підготувати їх до порівняння» [12, с. 171], дані систематизують і групують за принципами подібностей і відмінностей для кожної країни. Протиставлення передбачає дві форми, а саме: табличне (вертикальне) і текстуальне (горизонтальне). У табличному протиставленні матеріал для порівняння розміщуються один за одним у шпальтах, а в текстуальному – один під іншим. Нижче наводимо таблиці, які відображають табличне і текстове порівняння [12, с. 171].

Таблиця 2.1.2

Табличне протиставлення		
Попередня основа для порівняння матеріалів щодо країн		
А	В	С
Остаточна гіпотеза для порівняння		

Таблиця 2.1.3

Текстуальне порівняння	
Попередня основа для порівняння	
Матеріали щодо країн	А
	В
	С
Остаточна гіпотеза для порівняння	

Остання фаза педагогічних досліджень і є власне порівняння, коли дані двох і більше країн, регіонів обробляються одночасно з метою досягнення об'єктивних висновків. На думку Дж. Бірідей (Bereday G.), порівняння може бути двох видів, а саме: збалансованим (симетричне пересування назад і вперед між сферами, які підлягають дослідженню) та ілюстративним [12, с. 175].

Дж. Бірідей (Bereday G.) зазначав, що його метод має бути використаний разом із одним із двох видів підходів, а саме: проблемним або загальним аналізом. Якщо проблемний підхід, на думку дослідника, виокремлює одну тему і досліджує її мінливість через призму освітніх систем, то загальний аналіз досліджує вплив освіти на суспільство у всесвітній перспективі [11, с. 23].

Зокрема, Дж. Бірідей (Bereday G.) у своєму монографічному доробку виокремив ряд чинників, які мають бути враховані для визначення меж описових та пояснювальних даних, необхідних для проведення попереднього порівняльно-педагогічного дослідження, а саме:

- історичні – вказують напрями розвитку країни та її прогресу, а також характер і сучасний вплив попередніх освітніх реформ;

- політичні – визначають, як ідеологія, розподіл влади впливають на освітні системи, їх організацію та цілі. Крім того, освіта розглядається як соціально-політичний інструмент для досягнення політичних завдань;

– економічні – передбачають причетність освіти до економічного стану країни, а також вплив світової економіки на стан освітніх систем, зокрема, створення як переваг для економічно розвинених країн, так і визначення недоліків для менш розвинених країн;

– суспільні – відображають соціальні очікування як окремих осіб, так і цілих груп, і, насамперед, пов'язані з історією культури, традиціями, національним характером і способом життя досліджуваної країни;

– географічні – пояснюють різні форми організації та управління освітою, які існують у різних країнах. Так, географічні чинники, очевидно, вплинули на розвиток децентралізованої системи освіти в США;

– адміністративні – пояснюють існуючу організаційну структуру та процедурні правила освітньої системи, методи, за допомогою яких різні сектори освіти взаємодіють один з одним і намагання освітніх систем керувати як своїми внутрішніми, так і громадськими справами [11, с. 40].

Не зважаючи на те, що метод Дж. Бірідєя (Bereday G.) піддається певній критиці щодо етапів опису та інтерпретації, але, як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури [61; 45] ці етапи присутні в працях й інших компаративістів США, наприклад, Р. Едвардса (Edwards R.) та А. Казаміаса (Kazamias A.).

Американський економіст і соціолог Арнольд Андерсон (Anderson A.), стверджуючи, що порівняльна педагогіка потребує більш широкого використання сучасних методів суспільних наук для того, щоб забезпечити емпіричний підхід і точність проведення компаративних досліджень, у своїй праці «Методологія порівняльної освіти» (1969 р.) запропонував триступневий процес організації компаративного дослідження, а саме:

– визначення моделі взаємозв'язків між різними аспектами освітніх систем;

– розробка типології систем, дослідження особливостей різних освітніх систем, ущільнення даних;

– виявлення взаємозв'язків між освітніми та іншими (соціологічними, економічними, тощо) чинниками [8].

У ході проведеного дослідження, за словами А. Андерсона (Anderson A.), науковець формулює гіпотези, які є наслідком емпіричних висновків і дедукції щодо процесів взаємодії та причини їх виникнення [8, с. 34].

Підготовка Г. Ноем (Noah H.) і М. Екштейном (Eckstein M.) у 60-х р. ХХ ст. праць «До науки порівняльна педагогіка» і «Наукові дослідження у порівняльній педагогіці» відображає спробу відмови від філософсько-історичної традиції у методології і використання методів суспільних наук (квазінаукові методи). Новий підхід вимагав використання комплексних технік дослідження [61].

Дослідники вважали за необхідне співпрацю представників різних наук, які б розробили «систематичну, контрольовану, емпіричну та критичну методологію» організації порівняльно-педагогічних досліджень [55, с. 113].

Структура проведення порівняльно-педагогічного дослідження, на думку Г. Ноя (Noah H.) та М. Екштейна (Eckstein M.), складається з наступних кроків:

- ідентифікація проблеми;
- формулювання попередніх гіпотез у вигляді судження щодо взаємозв'язків між двома або більше змінними величинами;
- визначення понять і показників;
- вибір об'єктів для дослідження. Фахівці наполягали на опрацюванні великої кількості об'єктів, адже вони вважали, що порівняння даних лише двох країн підкреслюють відмінності, які можуть бути неважливими під час проведення великомасштабних порівнянь. Країни для дослідження обираються з тих, до яких можна застосувати сформульовані гіпотези і на прикладі яких можна побачити контраст;

– збір даних. Дані можуть бути отримані з різних джерел, наприклад, шкільна статистика або витрати на освіту;

– опрацювання даних;

– залучення результатів для перевірки придатності гіпотез і формулювання теорії, яка зробить судження придатними та точними [55, с. 93-176].

Г. Ной (Noah H.) та М. Екштейн (Eckstein M.) не погоджуються з Дж. Бірідеем (Bereday G.), що дані повинні бути зібрані шляхом спостереження та формулювання гіпотези, але вони не відкидають індукцію взагалі, вважаючи свій метод «гіпотетично-індуктивним» [41, с. 209].

Отже, аналіз науково-педагогічної літератури [10; 55; 11; 27; 12; 8; 45] приводить до висновку, що досліджуваний етап характеризується стрімкою розробкою методів організації порівняльно-педагогічних досліджень у США.

До провідних напрямів розвитку методології компаративістики в США на цьому етапі можна віднести:

– критику історико-філософського методу (В. Брікман (Brickman W.), І. Кендел (Kandel I.), Р. Уліх (Ulich R.));

– пропаганду індуктивних та дедуктивних методів у проведенні порівняльно-педагогічних дослідженнях (Дж. Бірідей (Bereday G.), М. Екштейн (Eckstein M.), Г. Ной (Noah H.)).

Як свідчать науково-педагогічні матеріали [4; 21], на окресленому етапі (1950 – 1970 рр.) відбувались країнознавчі дослідження, для проведення яких обиралась конкретна держава (або суспільство чи культура), від дослідника вимагалися знання мови, місцевості, а також досвід проведення досліджень у галузі суспільних або гуманітарних наук. Прикладами таких країнознавчих досліджень цього етапу є праця

А. Моельмана та Дж. Русека «Порівняльна педагогіка» (1952 р.), а також доробок М. Чемберса «Університети світу за межами США» (1950 р.).

Поштовхом для проведення подібних досліджень, за переконанням американських фахівців В. Брікмана (Brickman W.) та Ф. Альтбаха (Altbach Ph.), слугували суспільні та політичні явища (нові ідеологічні проблеми (такі як «холодна війна»)); збільшення кількості американських студентів, які навчаються за кордоном, та іноземних студентів, які навчались в США; фінансування проєктів інституційного розвитку такими організаціями, як Агентство США з міжнародного розвитку (USAID) та ЮНЕСКО [4; 21].

Порівняльна педагогіка на етапі, який вивчається, розглядалась крізь призму таких теоретичних течій, як структурний функціоналізм та модернізація. Як слушно зауважив А. Казаміас (Kazamias A.), структурний функціоналізм підкреслював «суспільні функції, соціальну взаємозалежність, суспільний устрій та важливість вільної науки» [45].

Огляд науково-педагогічної літератури [64; 31] дозволяє стверджувати, що на визначеному етапі, крім зазначених течій набули розповсюдження такі теоретичні течії, як: теорія людського капіталу, теорія систем раціонального вибору, політичний плюралізм, організаційна теорія, теорія залежності, марксизм та неомарксизм, теорія світових систем, теорія етнографії, феноменології, конструктивізму, символічного інтеракціонізму, теорія критики, культурної активізації, фемінізм, постструктуралізм, постмодернізм, прагматичний інтеракціонізм, неоімперіалізм та деякі інші, які стали основою для організації порівняльно-педагогічних досліджень в усьому світі взагалі та США зокрема.

Доцільно звернути увагу на те, що завдяки залученню соціологів до компаративістики, більшість теорій були запозичені із суспільних, економічних і політичних наук. Розглянемо найбільш розповсюджені *теорії* як серед зарубіжних науковців взагалі, так і американських зокрема,

котрі знайшли своє використання при організації порівняльно-педагогічних досліджень:

- теорія конвергенції (зближення) – передбачала наближення освітніх систем до певного шаблону за допомогою культурних і технологічних імперативів. Ця теорія є актуальною для індустріальних суспільств (США, Німеччина), адже вимагає відповідності структури освіти та результатів її змісту (В. Холлз (Halls W.), У. Грабб (Grubb W.));

- транзакційна теорія – передбачала співпрацю країн у галузі освіти внаслідок збільшення контактів між усіма учасниками науково-педагогічного процесу;

- теорія структурного функціоналізму – з'ясовувала, як структура суспільства сприяє життєздатності цього суспільства, його виживанню і ефективному функціонуванню, іншими словами: який існує зв'язок між структурою і функцією суспільства (М. Арчер (Archer M.));

- теорія культурного капіталу – походила з теорії відтворення, яка, в свою чергу, стверджувала, що інтелектуальні переваги були нерівномірно розподілені. Малося на увазі, що зміст освіти визначався можновладцями на їх користь. Іншими словами, вони не лише визначали хто успадкує культурний капітал суспільства, а й з якого знання він повинен складатися. Ця теорія знайшла своє відбиття у працях окремих компаративістів, які спробували перевірити, чи спрацьовує ця теорія на міжнаціональному рівні (Ж.-К. Пассерон (Passeron), П. Бурд'є (Bourdieu));

- теорія соціального контролю – намагалась продемонструвати, що освіта була і є зброєю обмеження, або навіть пригнічення, засобом підтримки деспотичного статус-кво;

- модернізаторська теорія – вважала освіту засобом досягнення економічної, політичної і соціальної модернізації;

- теорія залежності – передбачала розвиток освіти у країнах третього світу відповідно до економічних і стратегічних вимог колишніх

колоніальних держав (Р. Арнов (Arnove R.), Ф. Альтбах (Altbach Ph.), Дж. Келлі (Kelly G.));

– теорія законності – стверджувала, що освітні реформи породжують потреби й очікування, які держава не може задовольнити, що призводить до втрати законності державою (Левін (Levin));

– теорія людського капіталу – вперше популяризована американським економістом Теодором Шульцем (Schults T.) у його доробку «Інвестиції в людський капітал», його президентському зверненні до Американської економічної асоціації у 1960 році. Відповідно до цієї теорії, освіта не є формою споживання, яка представляє собою дорогі витрати для уряду, а замість цього служить в якості інвестицій, що підвищує економічну цінність окремих осіб і тим самим підвищує загальну продуктивність країни та її економічну конкурентоспроможність. Іншими словами, уряд підтримує освіту, яка, зрештою, зміцнює країну [39].

Варто наголосити, що на етапі, який вивчається, американськими фахівцями були сформульовані предмет, об'єкт, закономірності порівняльної педагогіки як науки та визначені її провідні принципи. Зокрема, об'єктом порівняльної педагогіки як науки на досліджуваному етапі був стан освіти різних країн світу, а предметом – як педагогічні явища окремої країни, так і встановлення взаємозалежностей між освітніми та іншими (історичними, соціальними, економічними тощо) чинниками [25].

До *закономірностей* порівняльної педагогіки як галузі наукового знання були віднесені:

- автономність досліджуваної галузі як наукової дисципліни;
- залежність розвитку порівняльної педагогіки від розвитку суспільства й суспільних наук.

До провідних *принципів* порівняльної педагогіки як науки в США на досліджуваному етапі належали:

- принцип науковості;
- принцип послідовності проведення порівняльно-педагогічного дослідження;
- принципи розвитку наукового знання;
- принцип вибіркості досліджуваних явищ;
- принцип рівних можливостей у галузі освіти незалежно від соціального стану або приналежності до расової та етнічної групи.

На визначеному етапі розвитку порівняльної педагогіки як науки американськими дослідниками Р. Кіддом (Kidd R.), І. Кенделем (Kandel I.) та А. Казаміасом (Kazamias A.) були визначені її мета і завдання. *Мета порівняльної педагогіки* полягала у використанні освіти для модернізації суспільства взагалі [45]. До провідних *завдань* зазначеної науки фахівці відносили:

- визначення методологічних засад компаративістики;
- надання інформації щодо освітніх систем інших країн світу;
- надання інформації щодо історичного розвитку певних видів людської діяльності, використання цієї інформації для розробки критеріїв оцінювання сучасного розвитку порівняльної педагогіки та дослідження можливих результатів;
- визначення ефективних методів проведення порівняльно-педагогічних досліджень;
- розуміння освітніх форм та систем, які існують у власній країні;
- задоволення інтересів стосовно того як живуть і навчаються інші люди;
- пропаганда і вдосконалення викладання порівняльної педагогіки у коледжах і університетах;
- заохочення наукових досліджень у галузі компаративістики;
- сприяння обміну науковцями і вивченню шкільних систем провідних країн світу;

- співпраця зі спеціалістами інших галузей для пояснення освітніх подій у культурному контексті;
- сприяння публікаціям і поширенню новітньої інформації з порівняльної педагогіки;
- підтримка співпраці компаративістів різних держав у проведенні досліджень і обміні документацією;
- співпраця, де це можливо, з такими організаціями, як: ЮНЕСКО, Міжнародний Інститут Освіти, Організація Американських Штатів та ін.
- організація періодичних Всесвітніх конгресів товариств порівняльної педагогіки;
- визначення місця порівняльної педагогіки серед інших наук про людину;
- організація міжнародної освіти викладачів;
- надання освітньої допомоги країнам, що розвиваються;
- з'ясування як позитивних, так і негативних рис розвитку освіти в різних країнах;
- виявлення суспільно-політичних та економічних умов, які зумовили виникнення як позитивних, так і негативних явищ в освіті;
- з'ясування, як ці явища впливають на загальний розвиток країни, регіона та світу в цілому;
- прогнозування можливих наслідків переносу освітньої системи в цілому або її окремих компонентів в умови іншої країни;
- виявлення розбіжностей у чинниках, які зумовили відмінності в освітніх системах;
- визначення зв'язків і взаємодій між різними освітніми системами, а також між освітою та суспільством;
- виокремлення основних умов освітніх змін [48; 68; 17; 92; 39].

Як слушно зазначає В. Мітіна, процес реалізації цих завдань добре простежується на прикладах порівняльно-педагогічних досліджень, які

проводились в США на окресленому етапі (1950 – 1970 рр.). У ході проведення порівняльних розвідок («Науковий потенціал у двох країнах: Сполучені Штати Америки та СРСР», «Радянська професійна робоча сила» та деякі інші), фахівці намагались з'ясувати, яку роль у цьому зіграла освіта. Дані цих досліджень стимулювали розробку нових програм для навчальних закладів і мали на меті підвищити рівень освіти американської молоді [92].

Федеральна підтримка вищої освіти в США створила сприятливі умови для розвитку не тільки теорії, але і активного використання ідей порівняльної педагогіки на практиці, стимулювала проведення країнознавчих і мовних досліджень. Так, Школа міжнародних відносин, яка була створена ще в 1946 році при Колумбійському університеті, заснувала сім регіональних інститутів у період з 1946 по 1962 роки. Педагогічний коледж (Колумбійський університет), у свою чергу, розпочав «декаду розвитку» з 1957 року шляхом упровадження елементів зарубіжної педагогіки в усі програми, які викладались у коледжі [22]. Крім того, й інші експериментальні програми були впроваджені в життя, а саме: програми в галузі освіти та Африканських досліджень, які проводились спільно Педагогічним коледжем та Інститутом африканських досліджень (Колумбійський університет), а також програми в галузі освіти та Латиноамериканських досліджень [22].

На окресленому етапі (1950 – 1970 рр.), переконання в тому, що освіта стає основним засобом національного розвитку та розвитку зарубіжних досліджень, із зростаючим наголосом на краєзнавстві, стало рушійною силою більшості порівняльних досліджень у галузі освіти. Так, до кінця 1960-х років, кожен навчальний заклад мав своїх «советологів», «синологів» та «африканістів». Зміна інтересів порівняльної та зарубіжної педагогіки в напрямі позаблокових країн і країн, що розвиваються,

безсумнівно, зробили свій внесок у розвиток географічного розширення галузі, яке Д. Вілсон (Wilson D.) назвав «стрибком» [71].

Доцільно також наголосити на тому, що у жовтні 1966 року американський президент Ліндон Джонс (Johnson L.) у Бангкоку (Таїланд), підписав Міжнародний Закон про Освіту, у другому розділі якого наголошувалось, що: «знання інших країн має першочергове значення в зміцненні взаєморозуміння і співпраці між народами; потужні американські освітні ресурси є необхідною базою для зміцнення відносин з іншими країнами; ці і майбутні покоління американців повинні бути впевнені у можливості розвитку їх інтелектуальних здібностей у всіх галузях знань, що стосуються інших країн, народів і культур» [42].

На визнання порівняльної педагогіки як науки в США значно вплинула й діяльність таких американських благодійних організацій, як Корпорація Карнегі та Фонд Форда, які стали першими надавати університетам кошти для проведення міжнародних досліджень. Наприклад, однією з найбільш значущих програм Фонду Форда стало спонсорство Стипендій іноземної галузі, якими нагороджувались випускники закладів вищої освіти за поєднання їх основних дисциплінарних досліджень із дослідженнями зарубіжних країн. Півтори тисячі таких стипендій були видані протягом 1952-1967 навчальних років [2].

Варто також звернути увагу на те, що ще під час проведення першої конференції з компаративістики у 1954 році В. Брікман (Brickman W.) висловив своє занепокоєння щодо низького статусу порівняльної педагогіки у США, зазначивши, що «очевидною є поширена думка, що порівняльні дослідження іноземних освітніх систем є більш декоративними, ніж функціональними і, отже, не мають значної ваги для вчителя» [19, с. 8-9].

Необхідно підкреслити, що вагоме значення для визнання компаративістики як науки в США на етапі, що досліджується, мало створення у 1961 році Організації економічного співробітництва й розвитку, яка є послідовником Організації європейського економічного співробітництва, котра, в свою чергу, була створена у 1947 році за підтримки США і Канади для відновлення європейської економіки після Другої світової війни. Організація економічного співробітництва й розвитку була багатосекторною за своєю структурою і вивчення питань освіти набуло значної популярності за останні десятиліття. Так, у 1968 році був створений Центр з питань досліджень та інновацій у галузі освіти, що розгорнув активну видавничу діяльність і здобув заслужений авторитет серед відомих центрів з питань компаративістики [17].

Важливу роль у розвитку компаративістики як науки в США на цьому етапі відіграла Міжнародна Рада товариств порівняльної педагогіки, що була заснована у 1970 році в Отаві (Канада). Починаючи своє існування з чотирьох національних і одного регіонального товариства, а саме: Товариства порівняльної та міжнародної освіти США; Європейської спілки порівняльної освіти; Японського товариства порівняльної освіти; Канадського товариства порівняльної та міжнародної освіти; Корейського товариства порівняльної освіти, згодом кількість порівняльно-педагогічних товариств зростає до тридцяти шести [17].

Рада у 1970 році в Канаді організувала Всесвітній конгрес товариств порівняльної педагогіки. Слід зазначити, що фінансова і адміністративна допомога під час проведення Першого конгресу була надана Організацією Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) [17]. Доцільно звернути увагу і на те, що на визначеному етапі (1950-1970 рр.) у США курс із порівняльної педагогіки викладався при Гарвардському університеті, коледжі Пібоді (Вандербільт), педагогічному коледжі (Колумбія) та Мічиганському університеті.

У 1958 році на факультеті порівняльної та міжнародної освіти при педагогічному коледжі (Колумбія) було три відділення, кожне з яких спеціалізувалося в певному географічному просторі: Східна Азія та Індія; Африка південь від Сахари та Близький Схід; Європа, Радянський Союз та Латинська Америка. Зазначені відділення пропонували 20 курсів, які були згруповані за певною тематикою, а саме: загальна (основи порівняльної та міжнародної освіти; семінари з методів та проблем порівняльної та міжнародної освіти); проблемна (курси, що стосувалися масової культури, націоналізму, міжкультурної концепції); країнознавча (курси по Європі, Азії та Африці) [73].

У 60-ті рр. ХХ століття в США починають проводитися дисциплінарні дослідження. Перехід від країнознавчих до дисциплінарних досліджень, як зазначають фахівці, збігається з підйомом позитивістського, соціологічного підходу до галузі освіти загалом, і до компаративістики зокрема. [32]. Саме в цей час науковці (А. Андерсон (Anderson A.), Дж. Бірідей (Bereday G.), М. Екштейн (Eckstein M.), Г. Ной (Noah H.)) виступали за використання емпіричних методів у галузі освіти, закликаючи до застосування позитивістських методів у порівняльно-освітніх дослідженнях [32].

Практичне застосування дисциплінарних досліджень втілювалось у діяльності таких агенцій, як Корпус Миру та Агентство США з міжнародного розвитку (USAID), які позиціонували освіту як двигун національного розвитку й соціальних змін [40].

Взагалі, етап, що досліджується, став етапом педагогічних подорожей і спостережень. Так, американські освітяни відвідали колишній СРСР з метою дослідити «радянську школу, яка постійно змінюється», науковці зі Східної Європи відвідали Британію, щоб перейняти досвід організації й функціонування шкіл-інтернатів, ЮНЕСКО відряджає освітні місії по всьому світу. Як слушно зауважив Г. Ной (Noah H.), «основним

твердженням порівняльної педагогіки є те, що ми можемо по-справжньому зрозуміти самих себе лише в контексті знань інших суспільств» [39, с. 12-13].

Особливу роль у процесі визнання порівняльної педагогіки як науки в США на цьому етапі відіграв професійний журнал «Огляд порівняльної педагогіки», заснований у 1957 році, головне завдання якого полягало у висвітленні результатів організації навчально-виховного процесу різних країн, а також соціальних, економічних та політичних сил, які на цей процес впливали [25].

На основі вивчення матеріалів даного журналу, можна зробити висновки, що зарубіжні вчені взагалі й американські зокрема, на етапі, який вивчається, проводили порівняльно-педагогічні дослідження у таких *напрямах*:

- з'ясування суті порівняльної педагогіки як науки та визначення її методологічних засад («Виклик щодо визначення порівняльної педагогіки», «Порівняльна педагогіка – дисципліна?», «Дискусія щодо методів порівняльної педагогіки», «Проблемний підхід у порівняльній педагогіці: методологічні міркування» тощо);

- пошук ефективних моделей організації освіти («Останні розробки радянської школи», «Останні освітні розробки Федеративної Республіки Німеччини» тощо);

- стан освіти країн, які розвиваються («Нові напрями в освіті Камбоджі», «Післявоєнна реформа освіти в Ефіопії», «Освіта для Банту: Південно-Африканська дилема» тощо);

- чинники (політичні, соціально-економічні, культурні, релігійні тощо), які зумовили стан освіти в певній країні («Держава та церква в освіті Італії та Франції», «Соціальні аспекти бразильської освіти», «Освіта як інвестиція у порівняльній перспективі», «Релігія, політика та народна освіта: історичне порівняння Англії та США» тощо);

– загальноосвітні питання («Освіта мовних меншин у США та Радянському Союзі», «Зарплатня вчителів у Радянському Союзі», «Підготовка вчителів у Новому Південному Уельсі» тощо) [25].

Слід відмітити невелику кількість праць, присвячених порівняльному аналізу стану освіти в двох і більше країнах. Натомість, більшість наукових праць висвітлюють актуальні педагогічні проблеми лише однієї країни. Більш того, чітко простежується зацікавленість США в освітніх системах певних країн, зокрема Радянського Союзу (1957-й – перша половина 70-х рр. XX ст.) та Японії, Китаю й країн Західної Європи (друга половина 70-х рр. XX ст.), що підтверджується й кількістю докторських дисертацій (3598), пов'язаних із Радянськими та Східноєвропейськими дослідженнями, які було захищено протягом етапу, який вивчається [25].

Проте, слід зазначити, що наприкінці досліджуваного етапу інтерес до порівняльної освіти різко скоротився в контексті загального зниження рівня вищої освіти, економічної кризи в США, скорочення бюджетів зовнішньої допомоги, загального антиінтернаціоналізму, що частково призвело до поразки США у війні з В'єтнамом та перегляду ролі освіти в національному розвитку. Це також був період, що характеризувався зростаючою фрагментарністю в гносеології порівняльної освіти. Зокрема, американський дослідник Ф. Альтбах (Altbach Ph.) виділив кілька чинників, які сприяли занепаду усталених методологічних підходів 60-х років, включаючи нездатність традиційних ідей пояснити розвиток освіти в усьому світі. [4].

Отже, теоретико-практичні надбання (збагачення теоретико-методологічної бази порівняльної педагогіки методами й теоріями суспільних наук; з'ясування її провідних категорій тощо) досліджуваного етапу є педагогічно цінними й значно вплинули на розвиток компаративістики як науки в США в майбутньому.

До недоліків розвитку порівняльної педагогіки як науки на даному етапі можна віднести: відсутність єдиної методології проведення порівняльно-педагогічних досліджень; недостатня кількість праць порівняльного характеру двох і більше країн.

Етап визнання порівняльної педагогіки як науки в США (1950 – 1970 рр.), в узагальненому вигляді, представлений у таблиці 2.1.4.

Таблиця 2.1.4.

Етап визнання порівняльної педагогіки як науки в США (1950 – 1970 рр.)

Методи	Теорії	Об'єкт	Предмет	Закономірності	Принципи	Мета	Завдання
- історико-філософський (В. Брікман (W. Brickman), І. Кендел (I. Kandel), Р. Уліх (R. Ulich)); індуктивний та дедуктивний методи (Дж.	- структурний функціоналізм (А. Казаміас (A. Kazamias)); - теорія конвергенції (зближення) (В. Холлз (W. Halls), У. Грабб (W. Grubb)); - транзакційна теорія, теорія культурного капіталу (Ж.-	стан освіти різних країн світу (А. Андерсон (A. Anderson), Дж. Бірідей (G. Bereday), Г. Ной (H. Noah),	- педагогічні явища окремої країни, - встановлення взаємозалежностей між освітніми та іншими (історичними, соціальними, економічними тощо) чинниками (А. Андерсон (A. Anderson), Дж.	- автономність досліджуваної галузі як наукової дисципліни; - залежність розвитку порівняльної педагогіки від розвитку суспільства й суспільних наук	- принцип науковості; - принцип послідовності проведення порівняльно-педагогічного дослідження; - принципи розвитку наукового знання; - принцип вибірковості	використання освіти для модернізації суспільства взагалі (А. Казаміас (A. Kazamias)).	- визначення методологічних засад компаративістики; - надання інформації щодо освітніх систем інших країн світу; - надання інформації щодо історичного розвитку

<p>Бірідей (G. Bereday), Г. Ной (H. Noah), М. Екштейн (M. Eckstein))</p>	<p>К. Пассерон (J. Passeron), П. Бурд'є (P. Bourdieu)); - теорія соціального контролю, - модернізаторська теорія, - теорія залежності (Р. Арнов (R. Arnove), Ф. Альтбах (Ph. Altbach), Дж. Келлі (G. Kelly));</p>	<p>М. Екштейн (M. Eckstein))</p>	<p>Бірідей (G. Bereday), Г. Ной (H. Noah), М. Екштейн (M. Eckstein)).</p>		<p>досліджуван их явищ; - принцип рівних можливостей у галузі освіти незалежно від соціального стану або приналежності до расової або етнічної групи.</p>		<p>певних видів людської діяльності, - використання цієї інформації для розробки критеріїв оцінювання сучасного розвитку порівняльної педагогіки та дослідження можливих результатів; - визначення ефективних методів</p>
--	---	----------------------------------	---	--	---	--	---

	<p>- теорія законності (Левін (Levin));</p> <p>- теорія людського капіталу (В. Холз (W. Halls))</p>						<p>проведення порівняльно-педагогічних досліджень;</p> <p>- розуміння освітніх форм та систем, які існують у власній країні;</p> <p>- задоволення інтересів стосовно того як живуть і навчаються інші люди;</p> <p>- пропаганда і вдосконалення викладання</p>
--	---	--	--	--	--	--	--

							порівняльної педагогіки у коледжах і університетах; - заохочення наукових досліджень у галузі компаративістики; - сприяння обміну науковцями і вивченню шкільних систем провідних країн світу;
--	--	--	--	--	--	--	--

							<ul style="list-style-type: none">- співпраця зі спеціалістами інших галузей для пояснення освітніх подій у культурному контексті;- сприяння публікаціям і поширенню новітньої інформації з порівняльної педагогіки;- підтримка співпраці компаративісті в різних
--	--	--	--	--	--	--	---

							держав у проведенні досліджень і обміні документацією ; - співпраця з такими організаціями, як: ЮНЕСКО, Міжнародний Інститут Освіти, Організація Американських Штатів та ін.; - організація Всесвітніх
--	--	--	--	--	--	--	---

							конгресів товариств порівняльної педагогіки; - визначення місця порівняльної педагогіки серед інших наук про людину; - організація міжнародної освіти викладачів; - надання освітньої допомоги
--	--	--	--	--	--	--	---

							країнам, що розвиваються; - з'ясування як позитивних, так і негативних рис розвитку освіти в різних країнах світу; - виявлення суспільно-політичних та економічних умов, які зумовили виникнення як позитивних, так і
--	--	--	--	--	--	--	---

							негативних явищ в освіті; - з'ясування, як ці явища впливають на загальний розвиток країни, регіону та світу в цілому; - прогнозування можливих наслідків переносу освітньої системи в цілому або її
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>окремих компонентів в умови іншої країни;</p> <p>- виявлення розбіжностей у чинниках, які зумовили відмінності в освітніх системах;</p> <p>- визначення зв'язків і взаємодій між різними освітніми системами, а також між</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

							освітою та суспільством; - виокремлення основних умов освітніх змін (М. Брей (M. Gray), Р. Кід (R. Kidd), В. Холз (W. Halls))
--	--	--	--	--	--	--	--

2.2 Збагачення змісту порівняльної педагогіки як науки (1971 р. – 1999 р.)

У порівняльній педагогіці, на етапі, що досліджується, стають актуальними проблеми освіти в мультикультурному соціумі, особливо що стосуються іммігрантів. За участю фахівців порівняльної педагогіки були підготовлені документи як на європейському рівні («Європейська конвенція прав людини», «Конвенція про правовий статус гастарбайтерів», «Європейська соціальна хартія», директиви Європейського економічного співтовариства про освіту дітей робітників-мігрантів) взагалі, так й американському зокрема (Закон рівних освітніх можливостей (1974 р.)).

Специфіка даного етапу зумовлена впливом глобалізації та інтернаціоналізації на всі сфери людської діяльності, адже вони передбачають взаємозалежність різноманітних соціальних інституцій (економіка, освіта, політика, культура тощо) різних країн і сприяють їх зближенню.

Визначними чинниками американської політики досліджуваного етапу в галузі освіти, на думку Г.Орфілда (Orfield H.), американського професора педагогіки, є конкурентоспроможність та якість американської освіти [62]. Отже, пошук нових шляхів як у педагогіці, так і в системі освіти виступають на перший план у низці соціальних завдань США.

Зокрема, у доповіді Національної комісії «Нація у небезпеці. Імператив для освітніх реформ» (1983), під керівництвом сенатора Дж. Гленна (Glenn J.), йдеться як про «зниження рівня освіти», так і про перенесення основних акцентів федеральної політики в галузі освіти із доступності освіти для всіх верств населення, який став визначним чинником американської освітньої політики під час першого етапу

розвитку порівняльної педагогіки як науки в США, на поліпшення якості американської освіти [1].

Прийняття ряду законодавчих актів свідчить щодо тенденції реформування освітньої політики США в напрямі встановлення національних освітніх стандартів, які відбивали все, що мають знати американські учні для подальшої успішної діяльності. У шкільну практику були введені більш жорсткі вимоги щодо навчальних програм та проведення тестувань. В умовах міжнародної економічної конкуренції, а також розвитку бізнесу, головне завдання освітньої системи полягало у підготовці кваліфікованих працівників.

Протягом 1980-х – 1990-х рр. американський уряд видав ряд законодавчих актів («Національні освітні цілі», 1989 р.; «Америка 2000: стратегія освіти», 1991 р.; «Цілі 2000: навчити Америку», 1994 р.), які стали основою для подальшого розвитку порівняльної педагогіки як науки взагалі та реформування освітньої галузі, зокрема.

Необхідно наголосити на тому, що у сучасній науці існує розмежування термінів «інтернаціоналізація» та «глобалізація». Зокрема, американський дослідник Ф. Альтбах (Altbach Ph.) вважає, що глобалізація, як правило, посиляється на «загальні економічні, технологічні та наукові тенденції, які безпосередньо впливають на освіту» [5]. Інтернаціоналізація більше пов'язана з «конкретною політикою та програмами, що здійснюються урядами, академічними системами й установами та навіть окремими відомствами для боротьби з глобалізацією», яка несе певні ризики для національних освітніх систем [5].

Не зважаючи на те, що процеси глобалізації та інтернаціоналізації охопили освітню систему США пізніше, ніж інші суспільні сфери (економіку, політику тощо), американська освіта завжди мала високий адаптивний рівень, гнучко реагувала на сучасні виклики й активно

впроваджувала інновації у навчально-виховний процес, чому, безумовно, сприяли педагогічні дані, отримані в ході проведення компаративних досліджень.

Розвиток порівняльної педагогіки як науки в США на досліджуваному етапі був обумовлений складною соціально-економічною та політичною ситуацією як у світі взагалі, так і в Сполучених Штатах Америки зокрема.

Так, зарубіжні науковці вважають, що поновлення інтересу до порівняльної педагогіки як науки є наслідком процесу політичної, економічної й культурної реорганізації світового простору [29].

На думку М. Екштейна (Eckstein M.), інтерес до зарубіжних освітніх систем різко зріс, коли нації почали розробляти свої власні системи державних шкіл у результаті зростання націоналізму, міжнародних зв'язків, припинення великих воїн. Інтерес до компаративістики пояснювався бажанням покращення власної освітньої системи за зразком зарубіжної практики або зменшення напруги у відносинах між народами шляхом організації міжнародної співпраці у галузі освіти [51].

Досліджуваний етап характеризувався зростаючою популярністю порівняльної педагогіки як науки, що, на думку американських фахівців А. Новоа (Novoa A.) й Т. Ярив-Маршала (Yariv-Marshal T.), пояснюється інтернаціоналізацію освітньої політики, яка призводить до поширення глобальних моделей та потоків знань, котрі застосовуються в різних галузях. Важливо підкреслити, що ці міжнародні показники та орієнтири не виникли спонтанно, а, навпаки, як зазначають дослідники, стали результатом політично орієнтованих освітніх та соціальних досліджень, які проводились такими організаціями. До числа зазначених організацій належали: Міжнародна асоціація оцінювання освітніх досягнень (International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)), Програма міжнародної оцінки студентів (Programme for

International Student Assessment (PISA-OECD)) тощо. Ці дослідження, на думку науковців, можуть призвести як до зубожіння компаративістики, або, навпаки, можуть сприяти її інтелектуальному оновленню [58].

На визначеному етапі (1971 – 1999 рр.) порівняльна педагогіка в США дещо розширила свою мету. Провідною *метою* порівняльної педагогіки як науки було визнано підвищення якості життя американських громадян шляхом обміну освітніми знаннями, педагогічним досвідом [49, с. 159].

Виходячи з того, що сутність кожного порівняльно-педагогічного дослідження залежить від мети, заради якої воно проводиться, американські фахівці виокремлюють такі *цілі*:

– освітнє запозичення. У даному випадку результати, отримані у ході проведення порівняльно-педагогічних досліджень, використовуються для вирішення власних проблем, більшість із яких можна розглядати з міжнародної точки зору (І. Кендел (Kandel I.), Дж. Бірідей (Bereday G.) та ін.);

– допомога у плануванні освітніх програм, методів навчання та освітньої діяльності. Адже, дослідження різних освітніх систем може сприяти плануванню як на національному рівні, так і на регіональному. Зокрема, дослідження освітніх систем, які поділяють схожі проблеми або тих, що сформулювали політику для подолання аналогічних проблем, надають інформацію для прогнозування можливих наслідків (М. Брей (Bray M.));

– сприяння оцінюванню або аналізу стану освіти. Зокрема, американський фахівець Г. Ной (Noah H.) (1984) указував, що проведення порівняльно-педагогічних досліджень сприяє встановленню порівняльних стандартів. Він також зазначав, що Міжнародна асоціація оцінювання досягнень у галузі освіти є однією з таких організацій, яка використовує порівняльні дані [54, с. 28].

Вивчення та узагальнення науково-педагогічної літератури [107; 92; 11] приводить до висновку, що американські фахівці завдання порівняльної педагогіки як науки на другому етапі вбачали у:

- з'ясуванні загальних рис, подібностей і відмінностей між порівнюваними освітніми системами (Дж. Бірідей (Bereday G.), І. Кендл (Kandel I.));

- наданні допомоги у розвитку освітніх інституцій і практик (Г. Ной (Noah H.));

- плануванні й прогнозуванні освіти у різних країнах (Б. Холмс (Holms B.), П. Росселло (Rossello P.)).

Російські науковці І. Тагунова й Т. Шапошникова, аналізуючи розвиток порівняльної педагогіки як науки у другій половині ХХ ст. у світі взагалі й у США, зокрема, зауважують, що, компаративістика, протягом зазначеного періоду, не змінювала жодної зі своїх цілей або завдань, не відкидала жодного зі своїх підходів. Навпаки, кожен із її етапів характеризувався як збільшенням нових стратегій і тактик, так і вдосконаленням старих. Стосовно методів порівняльно-педагогічних досліджень і підходів до інтерпретації отриманих у результаті досліджень даних, науковці вважають, що вони завжди були й залишаються її ахіллесовою п'ятою [111].

З огляду на те, що характер порівняльно-педагогічних досліджень у галузі освіти залежить не лише від мети та завдань, задля яких вони проводяться, а й від особи (осіб), що проводять ці дослідження, результати порівняльно-педагогічних досліджень можуть бути корисними для:

- батьків, що порівнюють різні навчально-виховні заклади з метою обрання саме того, що максимально відповідатиме потребам їхньої дитини;

- практиків освітньої галузі (викладачів, керівників навчально-виховних закладів), що проводять порівняльний аналіз з метою покращення функціонування власних закладів;

– політиків, адже, обізнаність щодо зарубіжних освітніх систем, безсумнівно, призведе до виокремлення найкращих зразків освітніх систем із метою подальшого їх застосування у власних країнах;

– міжнародних агенцій, що порівнюють освітні зразки різних країн світу з метою надання рекомендацій національним урядам щодо використання кращих моделей [16].

Аналіз науково-педагогічних джерел [40; 54; 3] дозволяє стверджувати, що американські компаративісти по-різному характеризують трансформацію порівняльної педагогіки як науки на досліджуваному етапі. Зокрема, Дж. Хоукінс (Hawkins J.) та В. Раст (Rust V.) не бачать принципових змін, вважаючи що в педагогічній компаративістиці домінують традиційні теоретичні орієнтири, а інші дослідники (Г.Ной (Noah H.)) наполягають на радикальному перегляді порівняльної педагогіки.

Досліджуваний етап характеризувався виокремленням науковцями (В. Раст (Rust V.), Дж. Хоукінс (Hawkins J.)) пріоритетних *напрямів* проведення порівняльно-педагогічних досліджень, а саме: соціологічний, міждисциплінарний та прогнозуючий [40].

Огляд науково-педагогічної літератури [46; 70; 6; 25] свідчить, що на даному етапі розвитку порівняльної педагогіки як науки в США, збагачуються її *об'єкт* і *предмет* – від вивчення педагогічного досвіду окремого навчального закладу до проєктів загальноєвропейського і світового рівнів.

Об'єктом порівняльної педагогіки як науки американські фахівці визначали освіту у глобальному, регіональному та національному вимірі (Дж. Бірідей (Bereday G.), Е. Епштейн (Epstein E.) та деякі ін.) [11; 36].

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел [50; 86; 107; 1] дозволяє стверджувати, що американські вчені *предметом* порівняльної педагогіки на визначеному етапі вважали:

- освітні системи різних країн у всьому різноманітті їх проявів (Дж. Бірідей (Bereday G.));
- «транссуспільне дослідження освіти» (Е. Епштейн (Epstein E.));
- визначення освітньої політики і реформування освіти (Г. Ной (Noah H.));
- теорію і практику в галузі освіти різних країн і культур (І. Кендел (Kandel I.)).

Сфери впливу порівняльної педагогіки як науки багаті й різноманітні. Порівняльно-педагогічні дослідження починають проводитися за такими *напрямами*, як: гендер та освіта, співробітництво в галузі розвитку, планування та управління освітою, міжнародне поширення знань, міжнародний обмін студентами, глобалізація освіти, освіта в багатокультурному соціумі, безперервна освіта, диверсифікація освіти тощо.

Як свідчать праці американських дослідників, компаративістика як наука на визначеному етапі переслідувала певні завдання, а саме:

- описувати освітні системи, процеси та результати;
- висвітлювати зв'язки між освітою та суспільством;
- виявляти загальні проблеми і тенденції розвитку освіти в різних країнах світу для прогнозування перспектив розвитку порівняльної педагогіки як на національному, так і регіональному рівнях [57].

На досліджуваному етапі американські фахівці (Ф. Альтбах (Altbach Ph.) і Г. Келлі (Kelly G.)) видають збірку статей «Нові підходи до порівняльної педагогіки» (1986 р.), де визначають *низку проблем*, які притаманні розвитку порівняльної педагогіки як науки в США, а саме:

- проблеми, які стоять перед державою у визначенні напрямку проведення порівняльного дослідження;
- проблеми опори під час проведення порівняльно-педагогічного дослідження на кількісний метод;

– проблеми переважання структурного функціоналізму як теоретичної основи наукової думки;

– проблеми вирішення гендерних питань [3].

Для етапу, який вивчається, характерне звернення американських учених до внутрішньонаціональних порівнянь, а не лише до транснаціональних [3, с. 1].

Вивчення та узагальнення науково-педагогічної літератури [36; 72; 8; 47; 69] свідчить про те, що серед американських фахівців досліджуваного етапу існували різні погляди на порівняльну педагогіку як науку.

Розглянемо кілька визначень порівняльної педагогіки, що набули широкого вжитку серед компаративістів США:

– порівняння різних філософій освіти, яке засноване не лише на теоріях, а й на реальних освітніх практиках (І. Кендел (Kandel I.));

– аналіз освітніх, соціальних, політичних, економічних, культурних й ідеологічних проблем із метою зрозуміти чинники, що лежать в основі схожостей і розбіжностей різних освітніх систем (В. Брікман (Brickman W.));

– аналітичне дослідження зарубіжних освітніх систем (Дж. Бірідей (Bereday G.));

– дисципліна на перетині соціальних освітніх наук і міжнаціонального дослідження (Г. Ной (Noah H.) і М. Екштейн (Eckstein M.));

– міждисциплінарна галузь педагогічних досліджень, яка систематично вивчає схожість і відмінності між системами освіти в двох і більше національних або культурних контекстах, а також їх взаємодії з внутрішніми і зовнішніми освітніми середовищами (М. Манзон (Manzon M.));

– галузь дослідження, що використовує історичні, філософські і соціальні наукові теорії й методи для розуміння міжнародних освітніх проблем (Е. Епштейн (Epstein E.));

– міжкультурне порівняння структури, процесу, цілей, методів і досягнень різних освітніх систем, соціальних взаємозв'язків цих освітніх систем і їх елементів (А. Андерсон (Anderson A.));

– дисципліна, яка досягає нових знань теоретичного та практичного характеру засобами протистояння двох або більше освітніх систем різних країн, регіонів чи історичних етапів (Дж. Кнеллер (Kneller G.));

– перетин суспільних наук, освіти та міжнаціонального дослідження, яке намагається використовувати дані міжнаціональних досліджень для перевірки суджень щодо взаємозв'язку між освітою та суспільством, а також між педагогічними практиками та результатами навчання (Д. Вілсон (Wilson D.));

– галузь наукового знання, розвинена для проведення досліджень, пов'язаних із зарубіжними освітніми системами (Ф. Альтбах (Altbach Ph.), Р. Арнов (Arnove R.), Г. Келлі (Kelly G.));

– дослідження двох або більше освітніх об'єктів та подій для того, щоб з'ясувати, як і в чому вони схожі, і чим відрізняються (М. Томас (Thomas M.)).

З огляду на кількість визначень компаративістики, можна зробити висновок, що вона є різноманітною галуззю наукового знання, і такою, що швидко реагує на глобальні зрушення та потреби. З наведених вище прикладів стає очевидно, що порівняльна педагогіка не має єдиного визначення. Ми погоджуємось із визначенням Дж. Бірідая (Bereday G.), який стверджує, що порівняльна педагогіка є аналітичним дослідженням освітніх систем, тяжіє до вивчення чинників, котрі зумовили освітню політику в тому чи іншому регіоні. Зокрема, виявляючи подібності та розбіжності між освітніми системами, вона розкриває вплив різноманітних чинників (історичних, соціальних, ідеологічних, расових тощо) на організаційну структуру освіти, її зміст та методи навчання.

Але, як зауважують американські дослідники (Дж. Бірідей (Bereday G.), В. Брікман (Brickman W.), Е. Епштейн (Epstein E.)), усі вище згадані дисципліни не замінюють порівняльну педагогіку, а навпаки, дозволяють компаративістам проводити дослідження стану освітніх систем із метою виявлення їх спільних і відмінних рис, тенденцій розвитку як на рівні окремої країни, так і у всесвітньому масштабі.

Аналіз науково-педагогічної літератури [65; 28] свідчить, що науковці взагалі та американські фахівці, зокрема, розмежовують поняття порівняльної (comparative) і зарубіжної (international) педагогіки, підкреслюючи, що вони є двома пов'язаними складовими наукового дослідження. Так, американські вчені І. Кендел (Kandel I.) і Р. Уліх (Ulich R.) (німець за походженням) уважали зарубіжну педагогіку засобом створення світової єдності та намагались шляхом проведення порівняльних досліджень встановити дружні стосунки між народами [43].

Американський фахівець В. Раст (Rust V.) наголошує, що порівняльна педагогіка включає більш «академічні, аналітичні і наукові аспекти галузі», в той час як зарубіжна педагогіка «тяжіє до співпраці, розуміння й елементів обміну» [65].

В. Брікман (Brickman W.) ще на першому етапі (1950 – 1970 рр.) визначив зарубіжну педагогіку, як поняття, яке може бути застосоване до різних освітніх і культурних відносин між націями. У широкому сенсі воно охоплює порівняльну педагогіку. У більш вузькому, воно належить до міжнародних зусиль щодо обміну викладачами та студентами, реабілітації відсталих галузей культури, взаємного розуміння. «Не дивлячись на те, що поняття «зарубіжна педагогіка» часто використовується в професійних працях, а, іноді, й у назвах організацій, воно не отримало широкого поширення як галузь професійного дослідження» [20].

Згодом В. Брікман (Brickman W.) разом із С. Фрейзером (Fraser S.) проаналізували документальну історію галузі, вважаючи, що «зарубіжна

освіта означає різні види взаємовідносин (інтелектуальні, культурні, навчальні) між особами двох або більше країн; вона звертається до різних методів міжнародного співробітництва, розуміння та обміну інформацією» [37]. Зокрема, у вступній частині науковці надали кілька характерних описів історичного контексту як зарубіжної, так і порівняльної педагогіки. Наприклад, В. Брікман (Brickman W.) і С. Фрейзер (Fraser S.) уважали, що появі порівняльної педагогіки як нової галузі дослідження сприяли: внесок індуїстських, буддистських і мусульманських педагогів початку ХІХ століття, новостворені європейські держави, а також щойно звільнені республіки Латинської Америки, більша поінформованість як Африки, так і Азії з питань стану освітніх систем зарубіжних країн [37, с. 18-19].

Д. Вілсон (Wilson D.), загальновідомий американський фахівець у галузі компаративістики, вважаючи порівняльну та зарубіжну педагогіку «сіамськими близнюками», слушно наголошував на наявності як схожостей, так і розбіжностей між ними. Зокрема, зарубіжну педагогіку він визначав як «застосування описів, аналізу та спостережень, дійсних в одній або кількох країнах, до проблем розвитку освітніх систем і закладів у інших країнах». [71].

Зважаючи на відмінності між порівняльною і зарубіжною педагогікою, Е. Епштейн (Epstein E.), професор університету Лойола (Чикаго), уважав компаративістами, перш за все, тих учених, які порушують питання: чому освітні системи та процеси відрізняються між собою і яке відношення має освіта до соціальних факторів. Фахівцями з зарубіжної педагогіки Е. Епштейн (Epstein E.) називав тих учених, які займалися розробкою освітніх програм шляхом використання даних, отриманих із порівняльної педагогіки [35].

Отже, можна зробити висновок, що інтернаціоналізм є основоположним мотивом у формуванні та розвитку порівняльних досліджень у галузі освіти. Адже, як зауважують американські дослідники

Філіп Альтбах (Altbach Ph.) і Гейл Келлі (Kelly G.), «поліпшення міжнародного взаєморозуміння взагалі та освіти зокрема є давньою традицією галузі, і ми сподіваємось, що гуманістичний елемент, який завжди був присутнім, і спонукав компаративістів до участі в міжнародних програмах щодо поліпшення освітніх аспектів і сприяння розширенню міжнародного взаєморозуміння, зробить свій внесок у мирне життя та розвиток усього світу» [3, с. 4].

Необхідно також звернути увагу на те, що на етапі, який вивчається, американськими фахівцями були визначені *функції* компаративістики. До провідних із них належали:

– описова – утилітарна властивість порівняльної педагогіки полягає в описі освітніх систем у межах їх соціальних контекстів, із метою задоволення жаги знань, яка є унікальною частиною людської природи. Як доцільно зауважив Дж. Бірідей (Bereday G.): «Основним обґрунтуванням для порівняльної педагогіки є інтелектуальне. Люди вивчають її, тому що хочуть знати» [11, с. 5];

– пояснювальна – порівняльна педагогіка задовольняє потребу зрозуміти освітні системи досліджуваних спільнот у зв'язку з їх навколишніми контекстуальними силами, які їх формують. І навпаки, якщо освітні системи впливають на формування суспільств і культур, то порівняльні дослідження зазначених систем також сприяють розумінню культур і суспільств, які вивчаються. У цьому контексті доречно згадати вислів Г. Ноя (Noah H.), що «освіта є критерієм суспільства» [56, с. 156-157];

– оцінювальна – результати, отримані під час проведення порівняльно-педагогічних досліджень, служать для оцінювання освітніх систем, як власної, так і зарубіжних, що набуває вагомого значення в сучасному конкурентоспроможному світі. З цього приводу Г. Ной (Noah H.) слушно зауважував, що порівняльна педагогіка сприяє встановленню

порівняльних стандартів [56]. Важливість цієї функції підтверджується зростаючим інтересом до проведення таких досліджень у галузі освіти, як: Міжнародна програма щодо оцінки досягнень учнів, міжнародний рейтинг університетів та деяких інших. Оцінка освітніх систем передбачає з'ясування наскільки добре вони відповідають вимогам нового часу, а саме: якою мірою освіта може вплинути на економічне зростання, як освіта може бути використана для ліквідації безробіття, якою мірою можливе використання освіти як засобу міжкультурної толерантності та ін. [23];

– реформуюча та плануюча – результати, отримані в ході проведення порівняльно-педагогічних досліджень, використовуються політиками для розробки, планування та реформування освітніх систем. Так, удосконалення, реформування або розв'язання питань освітнього характеру однієї країни може бути вирішено шляхом використання досвіду іншої країни, яка вже мала подібні проблеми;

– удосконалююча – останнім часом з'явився цілий ряд публікацій, які наголошують на важливості компаративістики для покращення педагогічної практики [14];

– інноваційна – включає безліч інновацій, які впроваджуються в освіту. Наприклад, розвиток технологій сприяв появі нового методу організації навчального процесу, а саме: дистанційне навчання;

– гуманістична – слугує вихованню дбайливого громадянина з критичним, творчим мисленням, адже, нинішній світ характеризується зростанням проблем, які здатні впливати на населення тим чи іншим способом.

Доцільно також наголосити на тому, що на визначеному етапі (1971 – 1999 рр.) Вілфред Холлз (Halls W.), англійський дослідник, у своєму монографічному дослідженні «Порівняльна педагогіка: сучасні проблеми та тенденції», виокремив *підходи* до компаративістики як науки, які набули широкого використання як серед зарубіжних (Е. Кінг (King E.), В. Клафкі

(Klafki V.), В. Холз (Halls V.), В. Маллінсон (Mallinson V.), Ф. Рінгер (Ringer F.)) науковців взагалі, так й американських (І. Кендел (Kandel I.), М. Екштейн (Eckstein M.), Г. Ной (Noah H.)), зокрема. Отже, розглянемо найбільш поширені з них:

– історико-філософський – став спробою екстраполювати майбутній розвиток освітніх явищ. Прихильники цього підходу намагались визначити нематеріальні, духовні й культурні сили, які підтримують освітню політику і практику;

– національного характеру – розглядає освіту як типове явище національного стану. Адже, ще у 1907 році англієць М. Седлер (Sadler M.) наголошував: «Національна система освіти є результатом історії нації і безсумнівним індексом національного характеру» [39, с. 31];

– культурологічний – розглядає освіту як феномен культури, в якому відображені національно-культурні цінності і традиції. Прихильники цього підходу вважають, що культурні та освітні цінності пов'язані між собою та мають взаємний вплив;

– проблемний – полягає у першочерговій постановці певної проблеми, а в подальшому в її аналізі з точки зору різноманітності форм, у яких вона виявляється у різних системах освіти. Обґрунтування цього підходу пов'язують з іменем англійського дослідника Б. Холмза (Holms B.), який і запропонував певний алгоритм організації порівняльно-педагогічного дослідження, а саме: 1. аналіз проблеми; 2. формулювання гіпотез стосовно її вирішення; 3. характеристика первинних чинників, які впливають на освітню систему; 4. прогнозування очікуваних результатів; 5. порівняння очікуваних результатів з отриманими;

– кількісний – передбачає аналіз даних із урахуванням статистичних процедур;

– економічний – являє собою певний вид кількісної оцінки з акцентом на економічному та освітньому розвитку;

– суспільних наук – запропонований ще у 1969 році американськими дослідниками Г. Ноем (Noah H.) та М. Екштейном (Eckstein M.), він представляв собою відхід не лише від історико-філософських традицій у методології, а й від індуктивних уявлень Дж. Бірідея. Новий підхід вимагав використання комплексних технік дослідження. Пізніше, у 1985 році, Г. Ной (Noah H.) та М. Екштейн (Eckstein M.) представили його у вигляді чотирьохетапного процесу, а саме: визначення змінних величин; демонстрація зв'язку між змінними величинами у кожній країні; порівняння на міжнаціональному рівні цих зв'язків; пояснення та узагальнення, якщо необхідно [39].

Наукові терміни, які використовуються американськими дослідниками при визначенні компаративістики як науки, підкреслюють ряд параметрів, які науковці розглядають під час пошуку власних шляхів розв'язання освітніх проблем. З того часу, як освітні проблеми набули більшої складності та різноманітності, особливо це відчувається у промислово розвинених суспільствах, наприклад, у США, стало очевидним, що немає єдиної універсальної *методології*, яка б могла бути застосована у порівняльно-педагогічній практиці. Проблема для дослідників полягає у виборі відповідної методології для вирішення конкретної освітньої проблеми.

Варто також наголосити на тому, що на етапі, який вивчається (1971 – 1999 рр.), американськими дослідниками були розширені *принципи* порівняльної педагогіки як науки. До зазначених принципів науковці США (Р. Арнов (Arnove R.), М. Екштейн (Eckstein M.), Г. Ной (Noah H.) та ін.), додали:

- принцип об'єктивності;
- принцип порівняння та зіставлення;
- принцип діалектичного підходу до вивчення зарубіжного досвіду;

- принцип відповідності освітніх методів та технологій науковим методам пізнання;
- принцип історизму;
- принцип науковості [55; 10].

Американські дослідники (Ф. Альтбах (Altbach Ph.) і Г.Келлі (Kelly G.)) також визначають і *недоліки*, які гальмували активний розвиток порівняльної педагогіки як науки в США на досліджуваному етапі, а саме:

- велика кількість різноманітних напрямів дослідження;
- відсутність єдиної методології для проведення порівняльно-педагогічних досліджень [3, с. 1-10].

Вагомий внесок у збагачення змісту порівняльної педагогіки як науки в США на другому етапі зробили американські компаративісти Марк Брей (Bray M.) і Мюррей Томас (Thomas M.), які видали статтю «Рівні порівняння освітніх досліджень: різні висновки з різних джерел та значення багаторівневого аналізу» (1995 р.). Центральне місце в роботі науковців займає куб, який відображає напрями і рівні порівняння. Зокрема, передня панель куба містить сім географічних рівнів для порівняння, а саме: регіони світу/континенти, країни, штати/провінції, округи, школи, класні кімнати, фізичні особи. Друга – це негеографічні демографічні групи, а саме: етнічні, вікові, релігійні, гендерні та інші групи, а також населення в цілому. Третя – включає навчальні плани, методику навчання, фінансування, управління, політичні зміни, ринок праці та інші об'єкти [15].

Таким чином, автори статті наголошували на проведенні багаторівневого аналізу під час організації порівняльно-педагогічних досліджень для отримання цілісної оцінки освітніх явищ. Зокрема, модель, опрацьована М. Бреєм (Bray M.) і М. Томасом (Thomas M.), доводить, що велика кількість компаративних досліджень охоплена міжнародними

порівняннями. Автори наголошують на перевагах внутрішньонаціональних порівнянь [15].

Слід зазначити, що теоретичні дослідження [3; 15] даного етапу свідчать щодо зміни *методології* порівняльної педагогіки. Адже, якщо під час першого етапу розвитку порівняльної педагогіки як науки в США пріоритетною була методологія порівняльного аналізу, то на досліджуваному етапі більшість науковців, під час проведення порівняльно-педагогічних пошуків, звертаються до «глобального аналізу транснаціональної взаємозалежності» [77].

Поширенню порівняльно-педагогічних досліджень у США на досліджуваному етапі сприяла публікація есе англійської письменниці Д. Сейєрс (Sayers D.) «Втрачені інструменти навчання», в якому авторка проаналізувала освітні проблеми і запропонувала свою, адаптовану концепцію класичної освіти. Інтерес до цієї праці можна пояснити зміною поглядів суспільства на існуючу систему освіти від ліберальних до більш консервативних, основою яких є традиційні цінності. Оновлена концепція класичної освіти, за переконанням автора, повинна включати наступні етапи:

- граматичний – передбачав оволодіння основними навчальними інструментами (читання, письмо, запам'ятовування та відтворення інформації);

- діалектичний – тренував навички чітко висловлювати свої думки, беручи участь у дискусіях;

- риторичний – розвивав навички красномовства засобами написання творів із різних предметів та захисту їх перед різними комісіями [110].

Слід зазначити, що видання праці Д. Сейєрс (Sayers D.) сприяло виникненню нового напрямку в американській освіті, а саме – неокласичного. Зокрема, у 1991 році Дуглас Уїлсон (Wilson D.), релігійний

діяч і редактор журналу, видав статтю «Відновлення втрачених інструментів навчання», що вплинуло на відкриття в США шкіл, заснованих на освітньому підході, запропонованому Д. Сейєрс (Sayers D.) [89].

Компаративісти по-різному характеризують розвиток порівняльної педагогіки як науки на визначеному етапі. Ряд західних учених (Л. Волкер (Walker L.), Дж. Хоукінс (Hawkins J.), В. Раст (Rust V.) та ін.) не бачать якісних змін у порівняльній педагогіці, вважаючи, що в педагогічній компаративістиці домінують традиційні теоретичні орієнтири. Інші фахівці (Г. Ной (Noah H.) (США); Ф. Хількер (Hilker F.) (Німеччина); П. Квок (Kwok P.) (Китай); Іюші Гондо (Gondo I.) (Японія) та ін.), навпаки, вважають, що відбувається радикальна ревізія порівняльної педагогіки як науки.

Аналіз науково-педагогічних джерел [40; 81] свідчить, що на окресленому етапі у порівняльній педагогіці виокремились провідні напрями дослідження – соціологічний; міждисциплінарний; прогностичний. Як вважають Дж. Хоукінс (Hawkins J.) і В. Раст (Rust V.), питання полягає тільки в тому, чи буде віддано перевагу певному напрямку, або станеться їх конвергенція [40].

На досліджуваному етапі (1971 – 1999 рр.) порівняльною педагогікою проводяться дослідження в таких *галузях*, як: глобалізація освіти; освіта в багатокультурному соціумі; безперервна освіта; диверсифікація освіти; виховання творчої компетентної особистості; модернізація методів навчання; педагогізація технічних засобів навчання; розвиток педагогічної науки в зарубіжних країнах; еволюція систем управління освітою; напрями і результати реформ середньої школи; модернізація змісту загальної освіти, умови підвищення якості освіти, оцінка навчальних досягнень учнів; основні напрями модернізації підготовки педагогічних кадрів; прояв педагогічних ідей мультикультуралізму в сучасному соціумі; стан,

закономірності та основні тенденції розвитку сучасної педагогіки і освіти; проблема глобального і національного в розвитку світової освіти та ін. Перевага віддається зіставному проблемному аналізу національних систем освіти.

Завдяки працям компаративістів відбувається збагачення порівняльної педагогіки як галузі педагогічного знання, були запропоновані методологічні підходи, що стосуються аналізу джерел, способів установлення ступеня достовірності відомостей про досліджувані явища і об'єкти.

Результатом дискусії щодо визначення *методології* порівняльної педагогіки стала колективна праця, під редакцією Р. Едвардза (Edwards R.), «Релевантні методи у порівняльній педагогіці» (1973 р.). Так, Б. Барбер (Barber B.) піддав критиці твердження американських дослідників Г. Ноя (Noah H.) та М. Екштейна (Eckstein M.), що порівняльна педагогіка як наука є надто позитивістською та контрольованою; В. Холз (Halls W.) стверджував, що науковці досліджуваної галузі переживають кризу самоідентифікації [33].

Підтвердження цьому ми знаходимо у спеціалізованому випуску американського журналу «Огляд порівняльної освіти» (1977 р.), де, у вступній промові, американський фахівець А. Казаміас (Kazamias A.) зазначав, що «сьогодні неможливо ані назвати вчених, які б були визнаними авторитетами у даній галузі, ані наукові праці, які б визначали обриси та пояснювали суть компаративістики, адже, не існує ані послідовної сукупності знань, ані набору принципів або канонів дослідницької діяльності з якими б погоджувались всі науковці. Замість цього ми бачимо різні напрями думки, теорії, тенденції або проблеми, які цілковито не обов'язково пов'язані одна з іншою» [44, с. 151-152].

Зокрема, А. Казаміас (Kazamias A.) (1999 р.) використав обкладинку одного з випусків журналу «Огляд порівняльної педагогіки» (1977 р.), на

якій Шалтай-Болтай (Humpty Dumpty) сидів на карті США у вигляді тріснутої стіни, дивлячись на слова «структурний функціоналізм», «виробництво», «педагогіка», «розвиток», «людство», як ілюстрацію дебатів у галузі компаративістики наприкінці досліджуваного етапу. Це було початком залучення до порівняльної педагогіки різних *методів* наукового пізнання, починаючи від опитувань, огляду літератури, історичних досліджень, аналізу змісту, інтерв'ю, анкетування та спостереження учасників [73].

За словами американських дослідників А. Вайзмена (Wiseman A.) та Ш. Мазерли (Matherly Ch.), методологічні дискусії в галузі порівняльної педагогіки відображали ті процеси та явища, які відбувались в інших суспільних науках, відбивали різноманітні теоретичні течії [73].

Великий вплив на розвиток порівняльної педагогіки як науки в США на досліджуваному етапі мала і Міжнародна Рада товариств порівняльної педагогіки. Провідними *завданнями* її статуту були: просування освіти у дусі міжнародного взаєморозуміння, в інтересах миру, міжкультурного співробітництва, взаємної поваги між народами і дотримання прав людини; вдосконалення системи освіти таким чином, щоб право людей на освіту набуло найбільш повної реалізації; поширення ідей порівняльної і міжнародної педагогіки світом і підвищення академічного статусу компаративістики; сприяння співпраці науковців у вирішенні освітніх проблем [17].

Задля досягнення вищезазначених питань, Міжнародна Рада: заохочувала дослідження з компаративістики; сприяла міждисциплінарному співробітництву у розробці порівняльних підходів для вирішення освітніх проблем; сприяла співробітництву фахівців порівняльної педагогіки з різних країн і стимулювала створення професійних асоціацій компаративістів; підтримувала міжнародні освітні програми і агенції, що були відповідальними за їх втілення у життя;

організовувала науково-дослідні проекти; поліпшувала обмін інформацією щодо науково-дослідних і методологічних розробок у галузі компаративістики [17].

Протягом досліджуваного етапу Міжнародна Рада досягла реалізації вищезазначених завдань шляхом: видання бюлетенів і вісників, що згодом були замінені на вебсайт; сприяння науковим дослідженням; спонсорування видання різноманітних книг у галузі освіти; проведення Всесвітніх конгресів. Вражає географія проведення Конгресів (Канада, Швейцарія, Велика Британія, Японія, Франція, Бразилія, Південна Африка, Корея, Куба та інші країни) і їх різноманітна тематика («Освітня допомога країнам, що розвиваються», «Ефективність і неефективність середніх шкіл», «Традиції і інновації в освіті», «Залежність і незалежність в освіті: роль порівняльної освіти» та ін.).

Важливою для історії розвитку порівняльної педагогіки як науки в США на етапі, який вивчається, як і на попередньому етапі, була діяльність Товариства Порівняльної та Міжнародної Освіти.

Протягом досліджуваного етапу Товариство підтримувало стосунки з такими організаціями, як Американська асоціація освітніх досліджень, організація ЮНЕСКО, Міжнародна Рада товариств порівняльної педагогіки, Управління освіти США, а також з усіма професійними організаціями, які мали міжнародну наукову спрямованість.

Вартує уваги той факт, що у 1980 році був створений архів Товариства, який став важливим інформаційним ресурсом у галузі компаративістики, адже в ньому зберігається документація щодо створення Товариства, видання «Вісника» Товариства, кореспонденція співробітників Товариства, протоколи засідань, відео-інтерв'ю попередніх президентів Товариства та деякі інші матеріали.

Окремої уваги, з огляду на предмет дослідження, заслуговує діяльність чисельних комітетів Товариства. Так, комітет стипендій

Товариства займався присвоєнням звання «Почесний член Товариства» за видатні досягнення у галузі порівняльної педагогіки; комітет кандидатур відповідав за висунення кандидатів на щорічні вибори; комітет нагород, заснований у 1981 році, щорічно, обирав переможця за кращу статтю у «Порівняльно-педагогічному огляді», лауреата премії ім. Гейл П. Келлі, переможця премії Джойс Каїн і ніс відповідальність за подання кандидатур на звання «Почесний член Товариства»; комітет науковців, маючи власний вебсайт, залучав нових членів Товариства, проводив успішні дисертаційні майстер-класи і відповідав за відео зйомку інтерв'ю колишніх президентів Товариства; комітет з гендерних та освітніх питань сприяв залученню жінок до освітньої галузі та соціальної рівності [68].

У травні 1980 року розпочинає свою роботу Департамент освіти США. Незважаючи на те, що основним завданням Департаменту були внутрішні справи, він також виступав спонсором міжнародних програм, співпрацював з іншими країнами, а також брав участь у роботі міжнародних організацій, дослідницьких працях і заходах. Ця міжнародна роль Департаменту зростала протягом тривалого часу разом із зростаючим усвідомленням ролі, яку відігравала освіта в сприянні економічному, соціальному й особистісному розвитку людини.

У цих умовах Департамент сприяв зусиллям педагогів США, студентів, дослідників і розробників політики щодо налагодження партнерських відносин із колегами за кордоном, які мають спільні інтереси; брав участь у різних міжнародних заходах з метою підвищення ефективності освіти в США, а також для полегшення обміну інформацією та накопичення знань щодо стану освіти в усьому світі.

Міжнародне співробітництво Департаменту надавало інформацію щодо якісної освітньої політики і практики за кордоном. Інші види діяльності були зосереджені на аналізі передового педагогічного досвіду інших країн у тих галузях, в яких були накопичені позитивні результати.

Педагоги і політики використовували цю інформацію для поліпшення освітньої практики в Сполучених Штатах. Інші програми підтримували зусилля освітніх установ США щодо створення міцних партнерських відносин з установами-партнерами за кордоном [60].

У 1988 році, з метою здійснення нагляду за педагогічними дослідженнями, які проводилися в США разом з іншими країнами, та поліпшення освіти США, розпочала свою діяльність Рада міжнародних порівняльних досліджень у галузі освіти. Зокрема, діяльність Ради переслідувала певні цілі, а саме: залучити Сполучені Штати до участі у міжнародних дослідженнях; проводити форуми для обміну інформацією та дискусій; сприяти плануванню проведення та фінансування досліджень; розробити принципи щодо якості проведення дослідження, збору даних та аналізу процедури; допомагати у розповсюдженні отриманих результатів дослідження [13].

Цей етап також характеризувався створенням єдиного європейського ринку (1992 р.), що призвело не тільки до поступового руйнування торгівельних бар'єрів, але й до взаємозалежності серед країн.

Отже, на визначеному етапі (1971 – 1999 рр.) збагачення змісту порівняльної педагогіки як науки супроводжувалося уточненням її предмету та об'єкту, мети і завдань, функцій, принципів, напрямів наукового пошуку та методів наукового пізнання.

Етап збагачення змісту порівняльної педагогіки як науки, в узагальненому вигляді, представлений у *таблиці 2.2.1.*

Таблиця 2.2.1.

Збагачення змісту порівняльної педагогіки як науки (1971 р. – 1999 р.)

Методи	Цілі	Об'єкт	Предмет	Функції	Принципи	Мета	Завдання
- опитування, - огляд літератури, історичних досліджень, - аналіз змісту, - інтерв'ю, -анкетування та спостереження учасників.	- освітнє запозичення. (І. Кендел (Kandel I.), Дж. Бірідей (Bereday G.) та ін.); допомога у плануванні	освіта у глобальному, регіональному та національному вимірі.	- освітні системи різних країн у всьому різноманітті їх проявів (Дж. Бірідей (Bereday G.)); -«транссуспільне дослідження освіти» (Е. Епштейн (Epstein E.)); - визначення освітньої політики і	- описова; - пояснювальна; - оцінювальна; - реформуюча; - плануюча; - удосконалююча; - інноваційна; - гуманістична.	- принцип об'єктивності; - принцип порівняння та зіставлення; - принцип діалектичного підходу до вивчення зарубіжного досвіду; - принцип відповідності	підвищення якості життя американських громадян шляхом обміну освітніми знаннями, педагогічним досвідом	- з'ясування загальних рис, подібностей і відмінностей між порівнюваними освітніми системами (Дж. Бірідей (Bereday G.), І. Кендел (Kandel I.)); - надання допомоги у

	<p>освітніх програм, методів навчання та освітньої діяльності і (М. Брей (Bray M.));</p> <p>- сприяння оцінюванню або аналізу стану освіти (Noah H.).</p>		<p>реформування освіти (Г. Ной (Noah H.));</p> <p>- теорія і практика в галузі освіти різних країн і культур (І. Кендел (Kandel I.)).</p>		<p>і освітніх методів та технологій науковим методам пізнання;</p> <p>- принцип історизму;</p> <p>- принцип науковості (Р. Арнов (Arnove R.), М. Екштейн (Eckstein M.), Г. Ной (Noah H.)).</p>		<p>розвитку освітніх інституцій і практик (Г. Ной (Noah H.));</p> <p>- планування й прогнозування освіти у різних країнах світу (Б. Холмс (Holms B.), П. Росселло (Rossello P.)).</p>
--	---	--	---	--	--	--	---

2.3 Творче використання педагогічно-цінних ідей та досвіду США в сучасних умовах розвитку української держави

Зростаючий взаємозв'язок і взаємозалежність країн і народів сучасного світу, інтернаціоналізація економіки, науки і культури обумовлює гостру необхідність вивчення світового досвіду в різних галузях життя взагалі, й у сфері освіти зокрема, яка зазнала глибоких змін у сучасному світі. Розвиток освіти України сьогодні викликає чимало глобальних питань і проблем, що стосуються модернізації змісту та методів освітнього процесу. Вирішення цього завдання вимагає спільних зусиль психологів, педагогів, філософів, соціологів, методистів щодо вивчення і творчого використання зарубіжного досвіду. У зв'язку з цим, доцільно звернутись до досвіду США, де, протягом тривалого часу, накопичувався багатий теоретичний і практичний матеріал із питань освіти взагалі, й компаративістики зокрема, який є недостатньо вивченим, і, як ніколи, актуальним у сучасних умовах розвитку української держави.

Творчому використанню зарубіжних взагалі, й американських зокрема, педагогічно-цінних ідей та досвіду компаративістики в умовах розбудови вітчизняної науки, безумовно, сприяло створення при Українському науково-дослідному інституті педагогіки у 1971 році групи з науково-педагогічної інформації. Зазначена група інформувала педагогів щодо стану й перспективних шляхів розвитку освіти та науки у провідних країнах світу. Назва зазначеної структури змінювалась, відповідно до викликів часу, а саме: лабораторія науково-педагогічної інформації (1972 р.), лабораторія порівняльної педагогіки (1992 р.), відділ порівняльної педагогіки (2015 р.) [78].

Протягом 1972-1991 рр. провідні вчені лабораторії (Абашкіна Н., Бережна Е., Єгорова Г., Мельниченко Б., Степенко Г., Тараненко І. та ін.) опублікували близько 300 праць із питань

компаративістики, які заклали основи для розвитку української наукової школи порівняльної педагогіки. У 1995 році лабораторія запропонувала «Короткий енциклопедичний словник зарубіжних педагогічних термінів» і розробила типову програму з курсу «Порівняльна педагогіка» [78].

Доцільно наголосити на тому, що сьогодні Відділ порівняльної педагогіки, здійснюючи дослідження з широкого кола освітніх питань зарубіжних країн, є лідером із упровадження педагогічно-цінного зарубіжного досвіду на національний ґрунт у галузі освіти взагалі й компаративістики зокрема. Однією з форм такого впровадження є науково-практичний семінар (Педагогічна компаративістика), який Відділ проводить із 2010 року [94; 95].

Огляд публікацій учасників семінару свідчить, що предметом наукових пошуків останніми роками стали: методологічні питання компаративістських досліджень, інновації та реформи в зарубіжній школі; проблеми освіти дорослих у порівняльно-педагогічному аспекті; досвід провідних країн світу з питань педагогічного супроводу обдарованості та реалізації творчих здібностей школярів; новітні технології в освіті провідних країн та України; підходи до добору і структурування змісту освіти; оцінювання навчальних досягнень учнів тощо [94; 95].

Матеріали семінарів, безумовно, сприяють поширенню провідних ідей та досвіду світової компаративістики взагалі й американської зокрема, й стимулюють перенесення педагогічно цінного досвіду на вітчизняне підґрунтя.

У 2015 році, завдяки зусиллям відділу порівняльної педагогіки (Інститут педагогіки НАПН України), вийшла друком хрестоматія «Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів», котра вміщує як авторські порівняльно-педагогічні концепції вітчизняних науковців (Красовицький М., Тараненко І., Степенко Г.), так і загальні питання (історія становлення та

розвитку наукової галузі, визначення об'єкту та предмету порівняльної педагогіки як науки, її мети та завдань, методологічних засад тощо) компаративістики, досліджені українськими науковцями крізь призму напрацювань зарубіжних фахівців взагалі, й американських (В. Брікман (Brickman W.), Г. Ной (Noah H.)) зокрема [76].

Доцільно звернути увагу на те, що у різні роки Відділом керували провідні вітчизняні науковці, а саме: Б. Мельниченко (1972-1992 рр.), І. Тараненко (1992-1995 рр.), Г. Єгоров (1996-2005 рр.), Н. Лавриченко (2005-2009 рр.). Починаючи з 2009 року, керівником Відділу стає О. Локшина, під керівництвом якої продовжується розвиток методологічних питань порівняльної педагогіки в Україні, обґрунтування компаративістики як галузі наукового знання.

Наразі, О. Локшина є керівником науково-дослідного проекту «Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї» (2018-2020 рр.), наукові результати якого полягають в:

- аналізі стратегічно-концептуальних засади розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї;
- доведенні уніфікаційного характеру освітніх трансформацій у країнах ЄС, США та Китаї під впливом політики міжнародних організацій;
- узагальненні стратегічних орієнтирів, що визначають напрями розвитку освіти в європейському та світовому просторах;
- характеристиці пріоритетів освітньої політики в країнах ЄС, США та КНР, до ключових з яких віднесено підвищення якості освіти та забезпечення рівного доступу до формальної та неформальної освіти усіх соціальних верств населення протягом життя;

- обґрунтуванні наукових ідей щодо сутності освітніх тенденцій;
- виявленні провідних тенденцій, що супроводжують розвиток освіти в багатьох європейських, американських та китайських учених [75].

Необхідно зауважити, що, в рамках виконання зазначеного науково-дослідного проєкту, можливе творче переосмислення педагогічно цінного зарубіжного освітнього досвіду в сучасних умовах розвитку української держави.

Як уже було зауважено, одним із шляхів упровадження американських педагогічно-цінних ідей та досвіду в галузі компаративістики в сучасних умовах розвитку української держави є робота Відділу в напрямі проведення науково-дослідних робіт (НДР) з метою вивчення процесів, що відбуваються у зарубіжній шкільній освіті з проєкцією на українські реалії.

Зокрема, співробітники відділу є виконавцями таких проєктів, як «Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу» (2005–2007 рр.); «Світоглядний потенціал шкільної гуманітарної освіти в країнах ЄС та США» (2008-2011 рр.); «Забезпечення якості загальної середньої освіти у провідних країнах ЄС та США» (2012-2014 рр.); «Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн ЄС та США» (2015-2017 рр.) [91]. Безумовно, виконання таких робіт, як уже було зазначено, є важливим поступом на шляху до використання педагогічно цінних ідей та досвіду США в сучасних умовах розвитку української держави.

Наприклад, актуальність дослідження «Забезпечення якості загальної середньої освіти у провідних країнах ЄС та США» (2012-2014 рр.) пов'язана з сучасними потребами і завданнями модернізації української освіти у контексті євроінтеграції, адже у Національній стратегії розвитку

освіти в Україні якість освіти пов'язується із забезпеченням стійкого розвитку демократичного суспільства, економічним зростанням держави та розв'язанням соціальних проблем суспільства й особистості [98].

Основні висновки та результати наукового пошуку використані для підготовки рекомендацій щодо підвищення якості освіти в Україні з урахуванням передового педагогічного досвіду країн Європи (Німеччина, Норвегія, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, Франція, Фінляндія, Чехія) та США.

Не менш цінною, з точки зору впровадження позитивного зарубіжного педагогічного досвіду, є НДР «Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн ЄС та США» (2015-2017 рр.). Результатом плідної праці авторського колективу (О. Глушко, А. Джурило, О. Локшина, І. Маріуц, М. Тименко, О. Шпарик) стала монографія, де:

1. розкрито загальне бачення освітніх трансформацій;
2. обґрунтовано їх уніфікаційний характер під впливом політики міжнародних організацій;
3. сформульовано провідні тенденції трансформацій на рівні шкільної освіти: децентралізація, гуманізація, стандартизація та диференціація;
4. узагальнено виклики, що супроводжують трансформації в освіті за баченням європейських та американських учених [112, с. 6].

Зокрема, дослідниками розглянуто вектори національних реформ у освіті крізь призму трансформаційного простору зарубіжжя, й запропоновано рекомендації щодо перспектив використання досвіду країн Європи та США в Україні на підставі осмислення зарубіжних здобутків, а саме:

1. затвердження в національній освіті синхронізованого з тенденціями розвитку освіти в США та світі підходу врахування національних особливостей і традицій;

2. запровадження моніторингу реалізації реформ в освіті з переліком відповідних критеріїв;
3. створення координаційного центру для управління реформами на колегіальних засадах із мережею регіональних філій;
4. застосування пілотного підходу до упровадження інновацій з обов'язковою апробацією їх реалізації на національному рівні;
5. запровадження системних досліджень європейських країн та США в Україні [112, с. 190].

Слід відмітити, що зазначені рекомендації науковці пропонують розглядати як важливе джерело досвіду для уникнення помилок та труднощів у процесі реформування української освіти.

Отже, для творчого використання зарубіжного досвіду взагалі й американського зокрема, фахівці відділу запропонували методологічні орієнтири організації досліджень з порівняльної педагогіки, проводять дослідження з розвитку педагогічної теорії та практики в зарубіжних країнах для розробки рекомендацій щодо розвитку національної освіти.

Важливе значення в процесі творчого використання й поширення американських педагогічно-цінних ідей та досвіду сьогодні відіграє Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (УДПУ – надалі), який має досвід міжнародної співпраці з країнами Європи та США.

До основних напрямів міжнародної співпраці Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини належать:

1. підвищення рівня кваліфікації науково-педагогічних кадрів в освітніх закладах провідних країн світу;
2. сумісна підготовка фахівців із зарубіжними партнерами;
3. проведення наукових конференцій, робочих зустрічей, симпозіумів на міжнародному рівні;

4. членство в різноманітних наукових, освітніх адміністративних структурах, товариствах та асоціаціях;
5. участь як викладачів, так і студентів у різноманітних міжнародних фондах та програмах;
6. висвітлення наукових досягнень університетської спільноти на міжнародному рівні;
7. співробітництво по лінії міст-побратимів [97].

Результатом плідної співпраці Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини з зарубіжними установами та організаціями стало: організація спільних наукових досліджень та оприлюднення їх результатів; проведення міжнародних науково-практичних конференцій, наукових симпозіумів, круглих столів, семінарів та конгресів; стажування як викладачів, так і студентів; обмін викладачами з метою читання лекцій; обмін публікаціями наукового та навчально-методичного характеру; участь працівників ЗВО у міжнародних програмах зарубіжних держав взагалі, й США зокрема [97].

Так, УДПУ імені Павла Тичини бере участь у таких американських програмах, як Програма стипендій імені Фулбрайта й Програма стажування молодих викладачів. Це надає студентам та науково-педагогічному складу університету доступ до досягнень американського наукового товариства, дозволяє обмінюватися ідеями та впроваджувати в практику отриманні знання [97].

Варто зауважити, що програма ім. Фулбрайта, котра відіграє важливу роль у справі переосмислення американських педагогічно-цінних ідей, в Українській державі почала працювати з 1992 р. До 1998 р. її реалізацією опікувалось Інформаційне Агентство США, яке було створено при американському посольстві. Необхідно підкреслити, що з 1998 року у Києві працює окремий Офіс Програми ім. Фулбрайта [99].

У 1999 випускники Програми ім. Фулбрайта створили Українське Фулбрайтівське товариство, яке своєю активною діяльністю широко впроваджує фулбрайтівський досвід, який був набутий в американських університетах. В межах Програми проводяться щорічні конференції, тематичні семінари, круглі столи, інформаційні зустрічі; надається підтримка з метою опублікування монографій, наукових збірників, підручників тощо, які були підготовлені в процесі наукового стажування [99].

З 2009 року Інститутом педагогіки НАПН, спільно з УДПУ імені Павла Тичини, видається фахова щоквартальна збірка «Порівняльно-педагогічні студії», де публікуються результати досліджень і рецензії на нові видання порівняльно-педагогічного профілю. Матеріали, що друкуються на сторінках журналу, порушують різноманітні проблеми, а саме: формальної і неформальної освіти, лідерства, освітньої політики, практики, теорії педагогіки тощо. У журналі також є рубрика «Інформація», у якій представлено перелік найближчих конференцій, чинні проекти, а також пропонується тематичний глосарій провідних порівняльно-педагогічних термінів чотирма мовами (українською, російською, англійською і польською) [79].

Про активний розвиток компаративістики в сучасній Україні та творче використання педагогічно цінних ідей зарубіжжя взагалі, й американських зокрема, свідчить міжнародна діяльність, яка, на сьогодні, найкраще налагоджена в провідних національних закладах вищої освіти України. Так, міжнародне співробітництво є невід'ємною складовою діяльності Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. До його головних напрямів належать: активне використання міжнародного педагогічного досвіду; реалізація сумісних міжнародних наукових проектів; культурне співробітництво; підготовка фахівців для провідних країн світу. На сьогоднішній день університет має

розгалужену систему співробітництва з провідними закладами вищої освіти і науковими установами США, Швеції, Франції, Китаю, Польщі, Словаччини, Казахстану, Болгарії, Росії, Білорусії та ін. країн [83].

Разом із ученими, представниками НАПН України, провідними науковцями інших університетів, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, враховуючи кращий освітянський досвід зарубіжної вищої школи і наукових установ взагалі, й американських зокрема, започатковує нові підходи й напрями підготовки вчительських кадрів, упроваджує високі педагогічні технології, розробляє державні стандарти, забезпечує навчально-методичний супровід, за яким розгортається вся педагогічна освіта держави [83].

Міжнародна співпраця виступає однією з найважливіших складових роботи і Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»). Активна міжнародна діяльність університету відкриває широкі перспективи та можливостей для студентів і для викладачів, сприяє культурно-освітньому обміну, академічній мобільності, стажуванню в провідних країнах світу; участі у конференціях, семінарах, виставках; презентації власних проєктів на міжнародній арені; отриманні стипендій та грантів тощо [96].

Головні завдання міжнародної діяльності зазначеного університету, як свідчить його сайт, полягають у:

1. раціональному використанні набутого досвіду в процесі співпраці із зарубіжними організаціями та партнерами;
2. сприянні підвищенню наукового та професійного рівня викладацького складу і студентів;
3. посиленні університетської матеріально-технічної бази;

4. розширенні світогляду й сфери інтересів студентської молоді [96].

Взагалі, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди працює з великою кількістю міжнародних партнерів. Так, важливе значення у справі творчого використання педагогічно-цінних ідей та досвіду США в сучасних умовах розвитку української держави має Міжнародний освітній проєкт «Україна – США», який функціонує на базі університету з 2011 року, і який створювався з метою практичного засвоєння стандартів педагогічної системи США (штат Флорида, м. Тампа). Мета проєкту полягала у вивченні і можливому впровадженні набутого досвіду у вітчизняну освітню систему, в практику підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти [96].

Плідною міжнародною діяльністю займається й Національний гірничий університет, при якому 1997 р. був створений Українсько-Американський ліцей. Назва ліцею відповідає його провідній меті – започаткувати навчальний заклад, котрий би інтегрував передові методики навчання, що характерні як для системи освіти України, так і США. Зазначений підхід дозволяє колективу ліцею самостійно обирати та адаптувати до вимог національної освіти найбільш раціональні технології провідних країн світу, вдосконалювати та активно розвивати передові вітчизняні методики підтримки обдарованих дітей [87].

За період існування ліцею його колектив запровадив у освітній процес окремі американські технології навчання й виховання, котрі використовуються в кращих приватних школах США, зокрема:

- рейтингову систему;
- систему подвійної оцінки;
- виховну систему класних керівників;
- правила ліцею [87].

Важливу роль у процесі творчого використання та поширення педагогічно-цінних ідей і досвіду США відіграє громадська організація, яка отримала назву «Україно-Американська асоціація працівників вищої школи» (Ukrainian – American association of College Educators) [115].

Завдання Асоціації полягають у:

1. налагодженні, розвитку та підтримці прямих міжнародних контактів і зв'язків;
2. здійсненні обміну досвідом, співробітництві з подібними міжнародними організаціями;
3. проведенні семінарів, конференцій тощо;
4. здійсненні обмінів делегаціями вчених, викладачів, фахівців із різних галузей знань;
5. прийманні та реалізації проєктів та програм Асоціації як на території України, так і за її межами [115].

До основних завдань Асоціації належать:

1. участь у розробці й практичній реалізації різноманітних освітніх проєктів та програм, які спрямовані на створення нового культурно-освітнього простору в Українській державі, підтримка проєктів та програм міжнародної співпраці у галузі вищої освіти;
2. створення середовища для професійного спілкування українських фахівців із зарубіжними колегами, сприяння активному інформаційному обміну шляхом організації міжнародних конференцій, стажувань і навчання, здійснення пропаганди наукових та культурних досягнень і винаходів;
3. розвиток культурних і освітніх зв'язків як між Україною, так і країнами Північної Америки шляхом активної співпраці представників Асоціації із зарубіжними структурами, участь у спільних проєктах та програмах;

4. розвиток співпраці між організаціями, які впроваджують аналогічну діяльність на національному і міжнародному рівнях;

5. створення банку даних про зарубіжних експертів у галузі соціальної, фінансової, культурної, правової, науково-технічної, освітньої, педагогічної та інших видів діяльності;

6. сприяння підвищенню статусу англомовної освіти в умовах сучасного соціально-економічного і культурного розвитку Української держави;

7. пошуки фінансування освітніх програм та проєктів, сприяння в організації дослідницької діяльності у галузі вищої освіти, організації наукових семінарів, конференцій для вдосконалення англомовної освіти та підготовки вітчизняних викладачів;

8. реалізація сумісних програм стажування правників ЗВО як України, так і колег із Сполучених Штатів і Канади [115].

Про активний розвиток компаративістики в сучасній Україні та творче використання педагогічно-цінних ідей та досвіду США свідчить діяльність сучасних учених-компаративістів, яка знаходить своє відображення на сторінках періодичних видань, монографій, навчальних посібників, підручників, у виступах на конференціях, семінарах тощо. Зокрема, певний інтерес для вітчизняних дослідників, як і для американських, становлять питання історії та методології порівняльно-педагогічних досліджень, модернізації освітнього простору, підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, гуманізації освіти її стандартизації тощо.

Так, у колективній праці «Історико-педагогічні аспекти розвитку вищої освіти в США (кінець ХХ – початок ХХІ століття)» проаналізовано сучасну вищу школу США, схарактеризовано трансформаційні процеси, котрі відбувалися у ЗВО США у кінці ХХ-го – на початку ХХІ ст. та мали суттєвий вплив на підвищення якості освіти. З'ясовано специфіку

полікультурної освіти, розвиток якої становить певний інтерес для України. Варто зауважити, що матеріали колективної праці можуть бути успішно реалізовані в сучасних умовах розвитку української держави [88].

У науковому доробку «Вища освіта США та України: відмінні та спільні риси» (2017 р.), автор О. Стойка, порівнюються освітні системи США та України, співставляються системи освіти США та України, виокремлюється така специфіка їхньої діяльності, як рівень управління, тип закладу, зміст навчальних програм, матеріальне забезпечення як ЗВО, так і учасників навчально-виховного процесу та ін. Зокрема, дослідником виокремлено відмінні риси вищої освіти США, а саме: достатньо високий рівень децентралізації, в той час, як вища освіта в Україні характеризується централізацією управління; відмінність типів закладів вищої освіти; різний зміст навчальних програм; висока академічна мобільність як студентів, так і викладачів [108].

Спільними рисами системи освіти досліджуваних країн визнано: наявність кредитних одиниць, перевірка рівня підготовки випускників шкіл, яка проводиться у формі тестів, подібних американським (наприклад, тест Академічних Здібностей (SAT), тест для вступників до Американських Вузів (ACT)), результати яких використовують як провідні критерії для зарахування до вищої школи, а також для з'ясування джерела фінансування протягом періоду навчання студента [108].

О. Стойка, досліджуючи трансформаційні процеси вищої школи США, обґрунтувала основні напрями впровадження американського досвіду для збагачення теорії та практики підготовки українських фахівців та сприяння входженню вищої освіти України до єдиного освітнього простору. До зазначених напрямів науковець віднесла:

1. Зміни в системі управління та структурі закладів вищої освіти. Зазначений напрям передбачає: створення нових типів ЗВО та форм навчання – віртуальних університетів, кооперованого та дистанційного

навчання тощо; зростання недержавних ЗВО; вдосконалення методів управління й організаційної структури вищою школою на основі поєднання державно-громадського, державного управління та самоврядування;

2. Тісний зв'язок вищої освіти, науки та виробництва, що включає: інтенсивний розвиток фундаментальних досліджень й інноваційної діяльності; активне залучення як викладачів, так і студентів до науково-дослідної діяльності шляхом формування мережі дослідницьких університетів; широке поєднання навчально-наукової і виробничої діяльності, зближення зазначеної діяльності з дослідницькими проєктами корпорацій, фірм; залучення провідних фахівців цих організацій до активної участі у семінарах та конференціях ЗВО, розробки навчальних планів та програм, використання нових форм співробітництва;

3. Запровадження системи варіативної підготовки фахівців. Зазначений напрям характеризується: маркетинговою орієнтацією освіти, врахуванням потреб ринку праці; введенням системи елективного навчання; запровадженням спеціалізації за принципом діяльності американських ЗВО «мейджор-майнор»; міждисциплінарною, інтегрованою побудовою програм;

4. Створення сучасної системи профвідбору та профорієнтації студентів, котрі реалізується через: використання політики «наближення» випускника школи до рівня вимог закладу вищої освіти шляхом знайомства з навчальними планами та програмами ЗВО, організації підготовчих курсів, лекцій, консультацій; зближення шкільної та університетської програм, часткове скорочення термінів навчання у вищій школі або в школі, шляхом узгодження викладання загальноосвітніх дисциплін та за рахунок ранньої спеціалізації; інтенсивне запровадження системи передбачення майбутньої успішності абітурієнтів; активне вдосконалення системи зарахування до вищої школи, котра передбачає

застосування різних методик, що передбачають демонстрацію знань у нестандартизованій формі і надають можливість вільного прояву індивідуальних особливостей та творчого розвитку абітурієнтів;

5. Удосконалення системи кредитів, а саме: використання кредитних годин в якості універсальної одиниці обчислення трудомісткості слухачів ЗВО; розрахунок навантаження викладацького складу; користування кредитами під час академічної мобільності;

6. Поліпшення рівня викладання у закладах вищої освіти за рахунок: наукової, грантової діяльності викладачів, організації різноманітних досліджень, упровадження їх результатів у процес розробки і викладання дисциплін; використання зарубіжного досвіду підготовки фахівців у вітчизняній системі вищої професійної освіти, що передбачає готовність викладачів до міжкультурної взаємодії, співпраці з зарубіжними закладами вищої освіти [109].

Разом із тим, переосмислюючи досвід США, дослідниця звертає увагу і на окремі негативні аспекти (неоднорідність закладів вищої освіти США; суттєве скорочення викладання фундаментальних дисциплін задля збільшення кількості годин на вивчення спеціальних предметів; часткове зменшення випуску тих категорій фахівців, які необхідні для успішного функціонування як економіки, так і суспільства в цілому; активний перехід вищої освіти до сфери ринкової економіки, інтенсивна комерціалізація освіти та ін.). Варто зауважити, що деякі з цих недоліків вже мають місце в системі вищої освіти України й потребують ретельного вивчення з метою попередження їх поширення.

На користь творчого використання компаративістських ідей та досвіду США свідчить аналіз матеріалів провідних вітчизняних фахових видань («Порівняльна професійна педагогіка», «Порівняльно-педагогічні студії» тощо) [116; 97]. Зокрема, схожість вітчизняної компаративістики з американською простежується у таких напрямках:

1. Створення вітчизняних науково-дослідних установ (відділів, лабораторій, кафедр тощо), які займаються проблемами порівняльної педагогіки;

2. Організація порівняльно-педагогічних досліджень проблемного характеру. Простежується зацікавленість як українських, так і американських фахівців у проведенні проблемних досліджень, які відбуваються у таких напрямках: освітня політика, моделі й шляхи забезпечення якості освіти, підготовка вчителів, ІКТ-освіта, підтримка обдарованої молоді, розвиток особистості тощо;

3. Організація та проведення порівняльно-педагогічних досліджень. Аналіз вітчизняних науково-педагогічних розвідок («Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти», «Сучасні освітні системи», «Особистісна модель підготовки викладачів на Заході» тощо) свідчить про проведення цих розвідок на основі моделі (чотирьох етапне порівняльно-педагогічне дослідження), запропонованої американським фахівцем Дж. Бірідеєм, з тенденцією до надання переваги одному або двом етапам;

4. Генеза методів наукового пізнання. Як слушно зауважує О. Локшина, у вітчизняній науково-педагогічній думці відбувається відхід від суто теоретичних (аналіз першоджерел і аналітики) методів у напрямі застосування емпіричних (спостережень, інтерв'ю, опитувань) методів наукового пізнання, що також притаманне як світовій, так і американській компаративістиці [116; 97].

Отже, в сучасних умовах розвитку української держави вже широко використовуються педагогічно-цінні ідей та досвід США, а саме: створюються спеціальні агенції, які вивчають проблеми порівняльної педагогіки; видаються журнали, посібники, підручники тощо, присвячені питанням компаративістики; удосконалюються методологічні засади педагогічної компаративістики з метою її подальшого розвитку як самостійної галузі педагогічного знання; упроваджуються нові та

вдосконалюються вже існуючі напрями і методи організації та проведення порівняльно-педагогічних досліджень; здійснюється організація науково-практичних семінарів та конференцій з метою обміну педагогічно-цінними ідеями та досвідом тощо.

Зауважимо, що подальшого використання в сучасних умовах розвитку української держави потребують такі питання:

- залучення приватних осіб та асоціацій щодо подальшого розвитку та збагачення порівняльно-педагогічних досліджень;
- розробка нових програм, стандартів і особливостей національної системи навчання й виховання з урахуванням провідних зарубіжних взагалі, й американських зокрема;
- запровадження нових освітньо-виховних моделей, що вимагатиме доповнення, переосмислення й формулювання нових закономірностей та принципів досліджуваної галузі та деякі інші.

Отже, аналіз розвитку порівняльної педагогіки як науки в США (друга половина XX століття) дозволяє дійти висновку, що одна група американських теоретично обґрунтованих і практично перевірених ідей та концепцій знайшла вже своє творче використання в сучасних умовах розвитку української держави, інша – вимагає подальшої розробки.

До педагогічно цінних американських ідей та досвіду компаративістики, що вже широко використовуються в сучасній вітчизняній порівняльно-теоретичній теорії та практиці, можна віднести: розвиток методологічної платформи досліджуваної галузі, а саме: використання методів як суспільних (історія, філософія, соціологія, психологія), так і економічних (статистика тощо) наук. Залучаючи дані цих наук, вітчизняні педагоги-компаративісти вивчають спільні та відмінні характеристики, закономірності та тенденції розвитку систем освіти і виховання на рівні окремої країни, регіону, в загальносвітовому масштабі, виявляють специфічні риси.

Однак, наукового осмислення і подальшого застосування потребують:

- питання розширення переліку методів під час проведення порівняльно-педагогічних досліджень, на якому наголошували відомі американські дослідники, зокрема, В. Раст (Rust V.), ще на другому етапі розвитку порівняльної педагогіки як науки в США (1974-1999 рр.), особливо можливості впровадження до компаративістики соціологічних методів наукового пізнання (інтерв'ю, опитувальників, спостереження, контент-аналізу текстів тощо);

- визначення загальних функцій, завдань, мети порівняльної педагогіки як науки;

- оперування основними поняттями компаративістики, а саме: освіта, система освіти, інститут освіти, стратегічний напрям розвитку освіти, стандартизація освіти, зарубіжний педагогічний досвід, національна система освіти та виховання, педагогічна культура, освітня політика, педагогічна документація тощо.

Свого подальшого творчого використання потребує і виконання вимог, запропонованих ще Дж. Бірідеем (Bereday G.) у 1964 році, які висуваються до науковця:

- знання мови досліджуваного регіону;
- проживання у цьому регіоні;
- контроль культурних та особистих схильностей.

Висновки до розділу 2

На підставі вивчення й узагальнення історико-педагогічних матеріалів, зарубіжної літератури, нормативних документів офіційних

органів державної влади США, тогочасної періодичної преси визначено й науково обґрунтовано етапи розвитку порівняльної педагогіки як науки в США в другій половині ХХ століття.

Серед критеріїв визначення етапів розглядалися суспільно-політичні, соціально-економічні й організаційно-педагогічні чинники, що призвели до перегляду предмету, об'єкту, мети, завдань, методологічних засад, методів, теорій, принципів, підходів до порівняльної педагогіки як науки.

Перший етап (1950 – 1970 рр.) у дослідженні визначено як етап визнання порівняльної педагогіки як науки.

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що на цьому етапі теоретичним підґрунтям визнання порівняльної педагогіки як науки стали праці А. Андерсона, Дж. Бірідея, В. Брікмана, М. Екштейна, Е. Епштейна, І. Ілліча, І. Кендела, Б. Кука, Р. Мура, Г. Ноя, Р. Уліха, С. Хайта, Дж. Холта та інших дослідників.

На підставі всебічного аналізу значного масиву наукових джерел встановлено, що характерними ознаками цього етапу були: прийняття низки нормативних документів («Акт про Національний науковий фонд» (1950 р.), Закон Фулбрайта-Хейса (1961 р.) та ін.); започаткування різноманітних інституцій (Товариство Порівняльної Педагогіки (1956 р.), Організація економічного співробітництва й розвитку (1961 р.), Товариство Порівняльної педагогіки та Міжнародної освіти США (1968 р.), Центр з питань досліджень та інновацій у галузі освіти (1968 р.), Американська Асоціація порівняльної педагогіки (1969 р.), Міжнародна Рада товариств порівняльної педагогіки (1970 р.)), які сприяли визнанню порівняльної педагогіки як наукової галузі та проведенню Всесвітніх конгресів товариств порівняльної педагогіки; заснування кафедр при університетах (Мічиганському, Чиказькому, Каліфорнійському), котрі займалися проблемами порівняльної педагогіки; публікація компаративістських видань («Огляд порівняльної педагогіки» (США),

«Порівняльна педагогіка» (Велика Британія), «Міжнародний огляд освіти» (Німеччина) з питань освіти й виховання в світі.

Як свідчить проведене дослідження, на процес визнання порівняльної педагогіки як науки в США значно вплинула й діяльність таких благодійних організацій, як Корпорація Карнегі та Фонд Форда, корті першими стали надавати університетам кошти для організації міжнародних досліджень.

Доцільно також звернути увагу на те, що на етапі, який вивчається, серед науковців не існувало єдиного підходу до визначення порівняльної педагогіки як самостійної галузі наукових знань. Досліджуваний етап також позначився посиленням зв'язків порівняльної педагогіки з іншими науками про людину (філософія, соціологія, історія), використанням методів зазначених наук під час організації порівняльно-педагогічних досліджень, дебатами щодо визначення методологічних засад досліджуваної галузі, широким визнанням індуктивного та дедуктивного методів наукового пізнання, критикою щодо використання в компаративістиці історико-філософського методу, визначенням предмету (вивчення педагогічних явищ окремої країни і встановлення взаємозалежностей між освітніми та іншими чинниками), об'єкту (стан освіти різних країн світу), закономірностей (автономність досліджуваної галузі як наукової дисципліни; залежність розвитку порівняльної педагогіки від розвитку суспільства й суспільних наук) порівняльної педагогіки як науки; з'ясуванням її провідних принципів (науковості; послідовності проведення порівняльно-педагогічного дослідження; розвитку наукового знання; вибірковості досліджуваних явищ; рівних можливостей у галузі освіти незалежно від соціального стану або приналежності до расової або етнічної групи); використанням емпіричних методів у галузі освіти; масовим проведенням педагогічних подорожей і спостережень.

Установлено, що на етапі визнання порівняльної педагогіки як науки американськими дослідниками були чітко визначенні її мета (використання освіти для модернізації суспільства взагалі) і завдання (визначення методологічних засад компаративістики; надання інформації щодо освітніх систем інших країн світу; визначення ефективних методів проведення порівняльно-педагогічних досліджень; розуміння освітніх форм та систем, які існують у власній країні; пропаганда і вдосконалення викладання порівняльної педагогіки у коледжах і університетах; заохочення наукових досліджень у галузі компаративістики; сприяння обміну науковцями і вивченню шкільних систем провідних країн світу; співпраця зі спеціалістами інших галузей для пояснення освітніх подій у культурному контексті; організація періодичних Всесвітніх конгресів товариств порівняльної педагогіки; визначення місця порівняльної педагогіки серед інших наук про людину; організація міжнародної освіти викладачів та ін.).

З'ясовано, що на першому етапі – етапі визнання порівняльної педагогіки як науки в США (1950 – 1970 рр.) – компаративістські дослідження проводились за такими напрямками:

- з'ясування суті порівняльної педагогіки як науки та визначення її методологічних засад;
- пошук ефективних моделей організації освіти;
- стан освіти країн, які розвиваються;
- країнознавчі та мовні дослідження;
- чинники (політичні, соціально-економічні, культурні, релігійні тощо), які зумовили стан освіти в певній країні та ін.

У цілому позитивно оцінюючи розвиток порівняльної педагогіки як науки в США на окресленому етапі, звертаємо увагу і на окремі недоліки, а саме: обмежене використання методів науково-педагогічного пізнання; недостатня кількість праць порівняльного характеру двох і більше країн.

Другий етап (1971 – 1999 рр.) – етап збагачення змісту порівняльної педагогіки як науки.

Науковий пошук засвідчив, що специфіка даного етапу, порівняно з попереднім, зумовлена впливом глобалізації та інтернаціоналізації на всі сфери людської діяльності, прийняттям американським урядом нових законодавчих актів («Національні освітні цілі» (1989 р.); «Америка 2000: стратегія освіти» (1991 р.); «Цілі 2000: навчити Америку» (1994 р.)), розмежуванням термінів «інтернаціоналізація», «глобалізація», «порівняльна» і «зарубіжна педагогіка», зростанням міжнародних зв'язків, бажанням покращення власної освітньої системи за зразком зарубіжної практики, популярністю порівняльної педагогіки як науки.

Активному розвитку порівняльної педагогіки як науки на визначеному етапі сприяли праці Б. Адамсона, Ф. Альтбаха, Р. Арнова, Дж. Бірідея, Д. Вілсона, М. Екштейна, Г. Келлі, І. Кендла, Е. Кінга, В. Клафкі, В. Маллінсона, Г. Ноя, Ф. Рінгера, П. Росселло, М. Томаса, В. Холлза, Б. Холмса та деяких інших американських фахівців.

Установлено, що на визначеному етапі (1971 – 1999 рр.) порівняльна педагогіка в США дещо розширила свою мету (підвищення якості життя американських громадян шляхом обміну освітніми знаннями, педагогічним досвідом), завдання (з'ясування загальних рис, подібностей і відмінностей між порівнюваними освітніми системами, надання допомоги у розвитку освітніх інституцій і практик; планування й прогнозування освіти у різних країнах світу), визначила користь розвитку зазначеної галузі для батьків, викладачів, керівників навчально-виховних закладів, політиків, міжнародних агенцій, збагатила власний об'єкт (освіта у глобальному, регіональному та національному вимірі) і предмет (від вивчення педагогічного досвіду окремого навчального закладу до проєктів загальноєвропейського і світового рівнів), набула більш чіткого

визначення (галузь наукового знання, розвинена для проведення досліджень, пов'язаних із зарубіжними освітніми системами).

Також на етапі, який вивчається, на відміну від попереднього, були чітко визначені провідні функції порівняльної педагогіки як науки (описова, пояснювальна, оцінювальна, реформуюча, плануюча, удосконалюючи, інноваційна, гуманістична); окреслені підходи до проведення порівняльно-педагогічних досліджень (історико-філософський, національного характеру, культурологічний, проблемний, кількісний, економічний, суспільних наук).

Етапу, який вивчається, також притаманні: відсутність єдиної універсальної методології, яка б могла бути застосована у порівняльно-педагогічній практиці; залучення до порівняльної педагогіки різних методів наукового пізнання, починаючи від опитувань, огляду літератури, історичних досліджень, аналізу змісту, інтерв'ю, анкетування та спостереження учасників; широке використання методів інших наук про людину; розширення принципів порівняльної педагогіки як науки (принцип об'єктивності; порівняння та зіставлення; принцип діалектичного підходу до вивчення зарубіжного досвіду; принцип відповідності освітніх методів та технологій науковим методам пізнання); виокремлення провідних напрямів дослідження (соціологічний; міждисциплінарний; прогностичний).

Необхідно також звернути увагу на те, що на другому етапі розширюються напрями проведення порівняльно-педагогічних досліджень – гендер та освіта, співробітництво в галузі розвитку, планування та управління освітою, міжнародне поширення знань, міжнародний обмін студентами, глобалізація освіти, освіта в багатокультурному соціумі, безперервна освіта, диверсифікація освіти, виховання творчої компетентної особистості, модернізація методів навчання, розвиток педагогічної науки в зарубіжних країнах, еволюція систем управління

освітою; модернізація змісту загальної освіти, умови підвищення якості освіти, оцінка навчальних досягнень учнів; підготовка педагогічних кадрів та ін.

З'ясовано, що практичною реалізацією ідей компаративістики на другому етапі, як і на попередньому, займалося Товариство Порівняльної та Міжнародної Освіти. До нових організацій на досліджуваному етапі, які виступали спонсором міжнародних програм, співпрацювали з іншими країнами, а також брали активну участь у роботі міжнародних організацій, дослідницьких працях і заходах належали Департамент освіти США (1980 р.), Рада міжнародних порівняльних досліджень у галузі освіти (1988 р.).

До провідних чинників, які гальмували активний розвиток порівняльної педагогіки як науки в США на досліджуваному етапі, віднесено: велику кількість різноманітних напрямів дослідження; відсутність єдиної методології для організації порівняльно-педагогічних досліджень.

На підставі вивчення прогресивних здобутків теорії та практики розвитку порівняльної педагогіки як самостійної галузі педагогічних знань у США на різних етапах досліджуваного періоду (друга половина ХХ століття) зроблено висновок, що окремі педагогічно-цінні ідеї та досвід США вже широко використовуються в сучасних умовах розвитку української держави (створюються спеціальні агенції, які вивчають проблеми компаративістики; видаються журнали, посібники, підручники, присвячені питанням порівняльної педагогіки; удосконалюються методологічні засади порівняльної педагогіки як науки; упроваджуються нові та вдосконалюються вже існуючі напрями і методи організації та проведення порівняльно-педагогічних досліджень; використовуються методи як суспільних, так і економічних наук; здійснюється організація

науково-практичних семінарів та конференцій з метою обміну педагогічно-цінними ідеями та досвідом тощо).

З'ясовано, що на подальше вивчення й творче використання заслуговують:

- залучення приватних осіб та асоціацій щодо подальшого розвитку та збагачення порівняльно-педагогічних досліджень;
- розробка нових програм, стандартів і особливостей національної системи навчання й виховання з урахуванням провідних зарубіжних взагалі, й американських зокрема;
- дослідження нових освітньо-виховних моделей, що вимагатиме доповнення, переосмислення й формулювання нових закономірностей та принципів досліджуваної галузі та деякі інші.

Матеріали розділу знайшли відображення в публікаціях автора [101 – 105].

Література до розділу 2

1. A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education by The National Commission on Excellence in Education April 1983 Washington, D.C. 20202.
2. Abrams I., Arnold D. The American college and international education. *New Dimensions in Higher Education*. 27. Durham, NC: Duke University, 1967 (ERIC Document Reproduction Service No. ED013349).
3. Altbach Philip G., Kelly Gail P. «Introduction: Perspectives on Comparative Education». *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press, 1986, p. 310.

4. Altbach Philip G. Trends in Comparative Education. *Comparative Education Review*. 1991, № 35 (3), pp. 491-507.
5. Altbach P.G. Globalization and the university: Realities in an unequal world. *International Handbook of Higher Education*, 1. Dordrecht, The Netherlands, Springer, p. 121–140.
6. Altbach, P. G. Research on Foreign Students and International Study. New York, Praeger. 1985.
7. Altbach, P.G. & Kelly, G.P. Introduction: Perspectives on comparative education. *New approaches to comparative education*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1986. pp.1-10.
8. Anderson, C.A., Methodology of Comparative Education, Scientific Investigations in Comparative Education, London: Macmillan, 1969, pp. 24-43.
9. Arnove R. F., Torres C. A. Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local. Third Edition, The USA, 2007.
10. Arnove R.F., Altbach Ph.G., Kelly G.P. Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives. State University of New York, 1992.
11. Bereday G. Comparative Method in Education. N.Y., Holt, Rinehart and Winston, 1964, 302 p.
12. Bereday, G. Z. F. Reflections on Comparative Methodology in Education, 1964-1966, *Comparative Education*, Vol. 3, No. 3, June, 1967.
13. Bradburn Norman M., Gilford M. Gilford. A Framework and Principles for International Comparative Studies in Education. National Academy Press, Washington, D. C., 1990.
14. Mason M. (eds). Actors and Purposes in Comparative Education. *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong and Springer, 2007. pp.15-38.

15. Bray M., Thomas M. Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the value of Multilevel Analyses. *Harvard Educational Review*. Vol. 65, № 3, p. 475.
16. Bray M., Adamson B., Mason M. Comparative Education Research: Approaches and Methods. *Comparative Education Research Centre*. The University of Hong Kong, 2007.
17. Bray M., Manson M., Masemann V. World Council of Comparative Education Societies (WCCES). Common Interest, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies. *Comparative Education Research Center*, 2007.
18. Bray M., Adamson B., Mason M. Comparative Education Research: Approaches and Methods. *Comparative Education Research Centre*. The University of Hong Kong, 2007.
19. Brickman W. The Role of Comparative Education in the Education of Teachers. Report on New-York University's First Annual Conference on Comparative Education. New-York, 1954. pp. 8-9.
20. Brickman W. W. International education, in Encyclopedia of Educational Research, (Ed), W S Monroe, pp 617-618, Macmillan, New York, 1950.
21. Brickman W. W. Ten Years of the Comparative Education Society. *Comparative Education Review*. 1966, № 10 (1), pp. 4-15.
22. Butts R. F. International Studies at Teachers College. Annual Report for the Year Ending, New York: Teachers College, Columbia University. June 30, 1966.
23. C. C. Wolhuter, M.O' Sullivan, E. Anderson, L. Wood, K.G. Karras, Prof M. Mihova, A. Torres, W.A.L. Anangisye, R.F. Maarman, Hamood K. Al-Harthi, S. Thongthaw. Students' expectations of and motivations for studying comparative education: A comparative study across nine countries in North America, Europe, Asia, Africa and Latin America.

Educational Research (ISSN: 2141-5161) Vol. 2(8) pp. 1341-1355, August 2011.

24. Chaube S.P. Comparative Education. New Delhi, 2009.
25. Comparative Education Review. Режим доступа: <http://www.journals.uchicago.edu/page/ce/brief.html>
26. Coombs P. The world educational crisis: a systems analysis. P. Coombs. Oxford University Press, 1968.
27. Cowen R., Kazamias A. M. International Handbook of Comparative Education. 1-4. Springer Science + Business Media B.V., 2009, 151 p.
28. Crossley M., Broadfoot P. Com and International Research in Edu: scope, problems and potential. BREJ, Vol 18., No.2, 1992.
29. Crossley M. Com and Intern educ: Contemporary challenges, reconceptualization and new directions for the field, *CICE online journal*, 4(2), 2002.
30. Davies N. Europe, a history. London: Pimlico, 1997.
31. Dede S., Baskan G. A. Theoretical basis of comparative education and suggestion of a model: comparative education council in Turkish education system. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15 (2011) 3536–3542
32. Eckstein, M. Comparative Education: the state of the field. *Review of Research in Education*. 1975, № 3, 77-84.
33. Edwards R., Holmes B., Van de Graaf J. Relevant Methods in Comparative Education. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1973.
34. Epstein E. Comparative Education at Universities World Wide. Second Edition. Edited by C. Wolhuter, N. Popov, M. Manzon, B. Leutwyler. Chicago: Bureau of Educational Services, 2008.

35. Epstein E. H. Comparative and international education: Overview and historical development. *In The International Encyclopedia of Education*, 918–23, 2nd ed. Oxford: Pergamon Press, 1994.
36. Erwin H. Epstein. Setting the normative boundaries: crucial epistemological benchmarks in comparative education. *Comparative Education*, Vol.44, No.4, 2008.
37. Fraser S. E. and Brickman W. W. A History of International and Comparative Education: Nineteenth-Century Documents, Scott Foresman and Company, Glenview, Illinois, 1968.
38. Fulbright scholarship. Режим доступа: <https://www.britannica.com>
39. Halls W.D. Comparative education. *Contemporary issues and trends*. UNESCO, 1990, 352 p.
40. Hawkins J. N. & Rust, V.D. Shifting Perspectives on Comparative Research: a view from the USA. *Comparative Education*. 2001, № 37(4), 501-506.
41. Holmes B. Comparative Education as a Scientific Study. *British Journal of Educational Studies*. Vol. 20, No. 2, June, 1972.
42. International Education Act of 1966, Pub. L. No. 89-698, § 2, 80 Stat. 1066, 1966. pp.1066.
43. Interview with Robert Ulich, Harvard University, November 9, 1970.
44. Kazamias A., Schwartz K. Introduction. *Comparative Education Review*, special issue on «The State of the Art». 1977. Vol. 21, Nos. 2&3, pp. 151-152
45. Kazamias Andreas M., Schwartz Karl. Intellectual and Ideological Perspectives in Comparative Education: An Interpretation. *Comparative Education Review*. Vol. 21, No. 2/3, The State of the Art (Jun. - Oct., 1977), pp. 153-176.

46. Kelly G. P., Elliott C. *Women's Education in the Third World*. Albany, NY, SUNY Press, 1982.
47. Kelly G. P., Altbach P. G. & Arnove R. F. *Trends in Comparative Education: A Critical Analysis*. *Comparative Education*. New York: Macmillan 1964. pp.505-533.
48. Kidd, J. R., Kulich J. *Comparative Adult Education: The First Decade in Bennett*. *Comparative Studies in Adult Education: An Anthology*. Syracuse, USA: Syracuse University Publications in Continuing Education, 1975.
49. Kubow PK, Fossum P. R. *Comparative Education in the USA*. *Comparative Education at Universities Worldwide*. Sofia: World Council of Comparative Education Societies and Bureau for Educational Services, 1984.
50. Manzon M. *Comparative education: The construction of a field*. The University of Hong Kong, 2009.
51. Max A. Eckstein, *Comparative Education: The State of the Field*. *Review of Research in Education*, 3 Itasca, Illinois: F.E. Peacock, 1975. pp. 77-84.
52. Moore R. S., Moore D. *When Education Becomes Abuse: A Different Look at the Mental Health of Children*. *Journal of School Health*. February. Vol. 56, №2. P.73–75. DOI: 10.1111/j.1746%1561.1986.tb01178.x, 1986.
53. National Defense Education Act of 1958, 20 U.S.C. § 601. GPO 1959.
54. Noah H. *The Use and Abuse of Comparative Education*. *Comparative Education Review*. 1984, pp. 550-562.
55. Noah H., Eckstein M. *Toward a science of comparative education*. New York, 1969.

56. Noah H. J. The Use and Abuse of Comparative Education. *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1986. pp. 53-166.
57. Noah H. J and Eckstein M. A. Secondary School Examinations: International Perspectives on Policies and Practice, New Haven: Yale University Press, 1993.
58. Novoa, A., Yariv-Marshall, T. Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 2003. 39(4). pp. 423-438.
59. Peace Corps Act, Public Law 87-293, 1961.
60. Peterson Terry, Ginsburg Alan, Garcia Lenore, Lemke Mariann. Educational Diplomacy: Using the Untapped Opportunities of International Education. *Education Week*, November 22, 48, 2000.
61. Phillips D. Comparative Education: method. *Research in Comparative and International Education*, Vol. 1, Number 4, 2006.
62. Policy and equity: Lessons of a third of a century of educational reforms in the United States G Orfield Unequal schools, unequal chances, pp. 401-426.
63. Rudolf F. The American college and university: A history. New York: Alfred A. Knopf, 1962.
64. Rust V.D. Reflections of the Development of Comparative Education. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.springerlink.com
65. Rust V. The place of international education in the Comparative Education Review. *Comparative Education Review*, 46 (3), iii-iv., 2002.
66. Steiner-Khamsi G. The Development Turn in Comparative Education. *European Education*, vol. 38, no. 3, Fall 2006, pp. 19 – 47.
67. Stewner-Manzanares G. The Bilingual Education Act: Twenty Years Later. NCBE. 1988. № 6. pp.1-10.

68. Swing E. Sh. The Comparative and International Education Society (CIES). Common Interest, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies. *Comparative Education Research Center*, 2007. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.CIESWCCES.pdf>
69. Thomas R. Murray. *Conducting Educational Research: A Comparative View*. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1998.
70. Welch A. R. The functionalist tradition and comparative education. *Comparative Education*. 1989, № 21(1), pp. 5-19.
71. Wilson, D.N. Comparative and International Education: fraternal or Siamese twins? A Preliminary Genealogy of Our Twin Fields. *Comparative Education Review*. 1994. 38 (4), 449-486.
72. Wilson, David N. The Future of Comparative And International Education in a Globalized World. *International Review of Education*, 2003. 49(1-2). Pp.15-33.
73. Wiseman, Alexander W., Matherly, Cheryl. The Professionalization of Comparative and International Education: Promises and Problems. *Research in Comparative and International Education*. 2009. Vol. 4, № 4, pp. 334-355.
74. Zettel J. J. The education of gifted and talented children from a federal perspective. Special education in America: Its legal and governmental foundations. *Council for Exceptional Children*. 1982. Pp. 51-64.
75. Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України: Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї (2018-2020). [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/>
76. Березівська Л. Д. Рецензія на хрестоматію «Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів». *Український педагогічний журнал*. № 4, 2015, С. 263-264.

77. Бражник Е. И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>
78. Відділ порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України: [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://undip.org.ua/>
79. Відділ порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України: [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://undip.org.ua/>
80. Вульфсон Б. Л., Малькова З. А. Сравнительная педагогика: [учеб. пособ. для ин-тов повыш. квал. работн образ.]. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.
81. Джуринский А. Н. Сравнительная педагогика. Взгляд из России: монография. М.: Прометей, 2013. 162 с.
82. Джуринский А. Н. Теория и методология истории педагогики и сравнительной педагогики. Актуальные проблемы. М.: Изд-во «Прометей», 2014.
83. Звіт про роботу НПУ імені М.П. Драгоманова за 2004/2005 навчальний рік. [Укл. Р.М. Вернидуб, Л.Л. Макаренко, Г.О. Плохатнюк: За заг. ред. акад. В.П. Андрущенко, проф. П.В. Дмитренко]. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. 157 с.
84. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир : пер. с нем. и англ. М. : Просвещение. 2006.
85. Йолойе А. Компаративизм и педагогические исследования. *Перспективы. Вопросы образования*, № 1, 1990. UNESCO.
86. Капранова В. А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: [учеб. пособ. для студ. пед. специальн. учреждений высш. образования]. Минск: Новое знание, 2004. 222 с.
87. КЗО «Українсько-Американський Ліцей» Дніпровської міської ради: [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ual.dnepredu.com/uk/site/Index.html>

88. Козубовська І. В., Стойка О. Я, Сідун Л. Ю. Історико–педагогічні аспекти розвитку вищої освіти в США (кінець ХХ початок ХХІ століття): [монографія]. Ужгород: Видавництво ПП «АУТДОР-ШАРК», 2015 р. 186 с.
89. Кощепенко, И. В., Покровская, Л. И. Основные направления домашнего обучения за рубежом: генезис и типология. *Знание. Понимание. Умение*. 2016. №4. С. 213-219. DOI: 10.17805/zpu.2016.4.18
90. Лавриченко Н. Порівняльна педагогіка: віхи розвитку. Порівняльно-педагогічні студії – 2010: матеріали науково-практичного семінару 17 червня 2010 року (м. Київ). За заг. ред. О. І. Локшиної та Н. І. Поліхун. К. : Інформаційні системи, 2010. ст. 8-9.
91. Локшина О. І. Порівняльна педагогіка в Національній академії педагогічних наук України: кроки зростання. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 2. С. 5-12.
92. Митина В. С. Развитие сравнительной педагогики в США. Методологические проблемы сравнительной педагогики. М., 1991. С. 13-26.
93. Назарова О. П. Становление теоретико-методологических основ сравнительной педагогики ФРГ: дис....канд.пед.наук : 13.00.01. Ростов-на-Дону, 2006. С. 14-32.
94. Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ семінару (Київ, 10 червня 2013 р.). Ін-т педагогіки НАПН України. К.: Педагогічна думка, 2013. 202 с.
95. Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ семінару (Київ, 11 червня 2015 р.). Ін-т педагогіки НАПН України. К.: Педагогічна думка, 2015. 288 с.

96. Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Міжнародна співпраця: [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://phdpu.edu.ua/mizhnarodna-spivpratsya/>
97. Порівняльно-педагогічні студії – Науковий портал [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://nauka.udpu.edu.ua/porivnyalno-pedahohichni-studiji/>
98. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України : від 25.06.2013 р., № 344/2013 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.
99. Програми – Fulbright Ukraine [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.fulbright.org.ua>
100. Comparative Education. Windows on practice guide. В.Еd. (Hons), 2012.
101. Садова Н. Методологія порівняльно-педагогічних досліджень. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали ІХ наук.-практ. конф. молод. учених, м. Харків, 25-26 жов. 2012 р. Х.: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2012. С. 59-60.
102. Садова Н. О. Визнання порівняльної педагогіки як науки в США (1950 – 1970-ті рр.). *Науковий огляд*. К., 2019. № 4 (57). С. 162-168.
103. Садова Н. О. Діяльність міжнародних агенцій у галузі освіти як чинник розвитку порівняльної педагогіки. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. Херсон, 2013. Вип. 1 (8). С. 363-366.
104. Садова Н. О. Методологічні підходи до порівняльно-педагогічних досліджень в американській педагогічній думці. *Теорія та*

методика навчання та виховання. Х.: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2017. Вип. 41. С. 97-107.

105. Садова Н. О. Періоди розвитку порівняльної педагогіки як науки у зарубіжній педагогічній думці. *Педагогічні науки*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2016. № 66-67. С. 216-220.

106. Сбруєва А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. 2-ге вид., стер. Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. С. 6-23.

107. Соколова М. А., Кузьмина Е. Н., Родионов М. Л. Сравнительная педагогика: [курс лекций (спецкурс) для студ. пед. ин-тов]. М.: Просвещение, 1978. 192 с.

108. Стойка О. Я. Вища освіта США та України: відмінні та спільні риси. Науковий вісник Ужгородського університету, Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2017. № 1 (40). С. 280-283.

109. Стойка О. Я. Можливості використання освітнього досвіду США у розвитку системи вищої освіти України. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*. Ужгород. 2015. № 1 (6). С. 346-351.

110. Сэйерс Л. Дороти. Утраченные инструменты учебы. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://kassidi.livejournal.com>

111. Тагунова И. А., Шапошникова Т. Д. Направления исследований современной педагогической компаративистики. *Отечественная и зарубежная педагогика*, № 1 (16), 2014.

112. Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США: монографія. [А.П. Джурило, О.З. Глушко, О.І. Локшина та ін.]. К.: ТОВ «Конві прінт», 2018.

113. Хайруллин И. Т. Сравнительная педагогика: Краткий конспект лекций. Казань: Каз. федер. ун-т, 2013. 118 с.

114. Холт Дж. Причины детских неудач: пер. с англ. СПб.: Дельта, 1996, 442 с.

115. Ukrainian – American association of College Educators: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.facebook.com/uaace/>.

116. Порівняльна професійна педагогіка. URL: <http://ipood.com.ua/comparative-professional-pedagogy/>

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. У дисертації відповідно до мети й завдань дослідження розкрито стан наукової розробки проблеми розвитку порівняльної педагогіки як науки в США в другій половині ХХ століття. Установлено, що означена проблема в історичній ретроспективі не була предметом наукового вивчення, що й зумовило науковий пошук у цьому напрямі.

2. На підставі структурного аналізу базових понять надано визначення провідної категорії – «порівняльна педагогіка як наука». У дослідженні під зазначеним терміном розуміємо самостійну галузь педагогічних знань, яка вивчає особливості та провідні тенденції розвитку освіти у різних регіонах світу. Доведено, що порівняльна педагогіка як наука має власний об'єкт, предмет, мету, завдання, принципи, закономірності, функції, методологічні засади, напрями організації досліджень.

3. До витоків порівняльної педагогіки як науки в США віднесено: зміцнення міжнародних зв'язків США з іншими державами; введення до наукового обігу терміну «порівняльна педагогіка»; активну діяльність американських науковців (Джон Гріском (J. Griscome), Александр Даллас Бейч (A. Dallas Bache), Вільям Гарріс (W. Harris), Хорас Манн (H. Mann), Генрі Барнард (H. Barnard), Кельвін Стоу (C. Stow) та ін.); проведення міжнародних наукових конгресів; видання спеціальних журналів у галузі освіти; заснування агенцій, які збирали і розповсюджували інформацію щодо стану міжнародної освіти; запровадження порівняльної педагогіки в

університетську освіту як навчальної дисципліни; публікація перших підручників із порівняльної педагогіки; заснування Американської асоціації освітніх досліджень та відкриття дослідницьких інститутів і центрів у різних країнах світу; започаткування програм із порівняльної та зарубіжної педагогіки; діяльність різноманітних агенцій у галузі освіти; проведення щорічних зборів із порівняльної освіти тощо.

4. З урахуванням суспільно-політичних, соціально-економічних та організаційно-педагогічних чинників, що призвели до перегляду предмета, об'єкта, мети, завдань, методологічних засад, методів, теорій, принципів, підходів до порівняльної педагогіки як науки в США в другій половині ХХ століття науково обгруновано два етапи розвитку досліджуваних питань.

Перший етап (1950 – 1970 рр.) – етап визнання порівняльної педагогіки як науки в США, провідними тенденціями якого стали: прийняття низки нормативних документів щодо розвитку компаративістики; започаткування різноманітних інституцій; заснування кафедр при університетах, які займалися проблемами порівняльної педагогіки; публікація компаративістських видань; різноманітність підходів до визначення порівняльної педагогіки як самостійної галузі наукових знань; посилення зв'язків порівняльної педагогіки з іншими науками про людину; наявність суперечностей щодо визначення методологічних засад досліджуваної галузі; чітке визначення предмета, об'єкта, мети, завдань, закономірностей розвитку порівняльної педагогіки як науки; з'ясування її провідних принципів та напрямів організації порівняльно-педагогічних досліджень; використання емпіричних методів у галузі освіти; масове проведення педагогічних подорожей і спостережень.

Другий етап (1971 – 1999 рр.) – етап збагачення змісту порівняльної педагогіки як науки, що характеризувався такими тенденціями: вплив глобалізації та інтернаціоналізації на всі сфери людської діяльності;

прийняття американським урядом нових законодавчих актів щодо розвитку освіти; розмежування термінів «інтернаціоналізація», «глобалізація», «порівняльна» і «зарубіжна педагогіка»; зростання міжнародних зв'язків; розширення мети, завдань, збагачення об'єкта і предмета порівняльної педагогіки; чітке визначення її суті, провідних функцій, підходів до проведення порівняльно-педагогічних досліджень; більш широке залучення до порівняльної педагогіки методів наукового пізнання; розширення принципів та напрямів дослідження порівняльної педагогіки як науки.

5. На підставі вивчення прогресивних здобутків розвитку порівняльної педагогіки як самостійної галузі педагогічного знання в США на різних етапах досліджуваного періоду (друга половина XX століття) зроблено висновок, що одна група педагогічно цінних ідей та досвіду порівняльної педагогіки як науки вже отримала своє використання в українській освітній практиці, а саме: створення спеціальних агенцій, які вивчають проблеми порівняльної педагогіки; видання журналів, посібників, підручників, присвячених питанням компаративістики; удосконалення методологічних засад педагогічної компаративістики з метою її подальшого розвитку як самостійної галузі наукового знання; упровадження нових та вдосконалення вже існуючих напрямів проведення досліджень у галузі компаративістики; організація науково-практичних семінарів та конференцій з метою обміну педагогічно-цінними ідеями та досвідом; широке використання методів як суспільних (історія, філософія, соціологія, психологія), так і економічних (статистика тощо) наук; визначення загальних функцій, завдань, мети порівняльної педагогіки як науки тощо.

Подальшого вивчення і творчого використання потребують такі питання, як-от: залучення приватних осіб та асоціацій щодо розвитку та збагачення порівняльно-педагогічних досліджень; розробка нових

програм, стандартів і особливостей національної системи навчання й виховання з урахуванням зарубіжного досвіду взагалі, й американського зокрема; вивчення нових освітньо-виховних моделей, що сприятиме доповненню і формулюванню нових закономірностей, функцій, завдань, мети та принципів досліджуваної галузі; широке впровадження до компаративістики соціологічних методів наукового пізнання; виконання вимог, запропонованих Дж. Бірідеєм, до науковців-компаративістів.

Досліджувана проблема є багатоаспектною й не вичерпується пропонованою працею. Подальшої уваги потребують питання змісту, форм і методів організації порівняльно-педагогічних досліджень у провідних країнах світу; порівняльний аналіз розвитку компаративістики в Україні та провідних країн світу на різних історичних етапах.

ДОДАТКИ

Додаток А

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

І. Наукові праці, в яких викладені основні результати роботи:

1. Садова Н. О. Методологічні підходи до порівняльно-педагогічних досліджень в американській педагогічній думці. *Теорія та методика навчання та виховання*. Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2017. Вип. 41. С. 97-107.
2. Садова Н. О. Періоди розвитку порівняльної педагогіки як науки у зарубіжній педагогічній думці. *Педагогічні науки*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2016. № 66-67. С. 216-220.
3. Садова Н. О. «Педагогічні мандрівки» освітян ХІХ століття як чинник становлення компаративістики в США. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя : КПУ, 2016. Вип. 50 (103). С. 42-46.
4. Садова Н. О. Уведення Болонського процесу в Україні. *Теорія та методика навчання та виховання*. Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2012. Вип. 31. С. 174-181.
5. Садова Н. О. Визнання порівняльної педагогіки як науки в США (1950 – 1970-ті рр.). *Науковий огляд*, 2019. № 4 (57). С. 162-168.
6. Садова Н. О. До витоків становлення порівняльної педагогіки як науки в США. *Вісник Луганського національного університету імені*

Тараса Шевченка. Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. № 3 (262). С. 221-226.

7. Садова Н. О. Діяльність міжнародних агенцій у галузі освіти як чинник розвитку порівняльної педагогіки. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. Херсон : ХНТУ, 2013. Вип. 1 (8). С. 363-366.

II. Опубліковані праці апробаційного характеру:

8. Садова Н. Всесвітнє визнання ідей В. О. Сухомлинського. *Науково-виховна спадщина В. О. Сухомлинського: досвід та перспективи*: матеріали наук.-практ. конф., м. Харків, 15 трав. 2012 р., Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2012. С. 28-31.
9. Садова Н. Використання досвіду А. С. Макаренка за кордоном. *Педагогічна спадщина А. С. Макаренка*: матеріали студ. наук.-практ. конф., м. Харків, 27 берез. 2012 р., Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2012. С. 34-37.
10. Садова Н. Внесок А. С. Макаренка в розвиток педагогічної науки. *Педагогічна спадщина А. С. Макаренка. Минуле і сучасність*: матеріали студ. наук.-практ. конф., Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2013. С. 92-95.
11. Садова Н. Методологія порівняльно-педагогічних досліджень. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали ІХ наук.-практ. конф. молод. учених, м. Харків, 25-26 жов. 2012 р., Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2012. С. 59-60.
12. Садовая Н. А. Модернизация системы высшего образования Украины. *Личность. Образование. Общество. Формирование педагога будущего: от компетентности к самореализации*: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Гродно, 29–30 ноября 2018

г. : в 2 ч. Гродно : ГУО «Гродненский областной институт развития образования», 2019. Ч. 2. 180 с.

13. Садова Н., Бекетова Ю. Розвиток порівняльно-педагогічної науки в США. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 12 грудня 2019 р. Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2019. С. 288-292.

Додаток Б

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

1. Науково-практична конференція аспірантів і студентів «Науково-виховна спадщина В. О. Сухомлинського: досвід та перспективи». 15 травня 2012 року, м. Харків. Форма участі: виступ з доповіддю на секції, участь в обговоренні, публікація тез доповіді.
2. Регіональна науково-практична конференція «Педагогічна спадщина А.С. Макаренка». 27 березня 2012 року, м. Харків. Форма участі: виступ з доповіддю на секції, участь в обговоренні, публікація тез доповіді.
3. Науково-практична конференція аспірантів і студентів «Педагогічна спадщина А.С. Макаренка. Минуле і сучасність». 13 березня 2013 року, м. Харків. Форма участі: публікація тез доповіді.
4. ІХ науково-практична конференція молодих учених «Методологія сучасних наукових досліджень». 25-26 жовтня 2012 року, м. Харків. Форма участі: публікація тез доповіді.

5. Міжнародна науково-практична конференція «Личность. Образование. Общество. Формирование педагога будущего: от компетентности к самореализации». 29-30 листопада 2018 року, м. Гродно. Форма участі: публікація тез доповіді.
6. Науково-практична конференція «Науково-виховна спадщина В. О. Сухомлинського: досвід та перспективи». 27 вересня 2019 року, м. Харків. Форма участі: виступ з доповіддю на секції, участь в обговоренні.
7. I Міжнародна науково-практична конференція «Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи». 6-7 лютого 2020 року, м. Харків. Форма участі: публікація тез доповіді.