

УДК 371.113; 37.013.74

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ  
С.РУСОВОЇ ТА М.МОНТЕССОРІ**

**Г.С.Міленіна**

*Анотація.* У статті розглядаються методологічні основи порівняльного аналізу педагогічних ідей С. Русової та М.Монтессорі.

*Ключові слова:* компаративний аналіз, методологія, педагогічна спадщина.

*Анотации:* В статье раскрываются методологические основы сравнительного анализа педагогических идей С.Русовой и М.Монтессори.

*Ключевые слова:* компаративный анализ, методология, педагогическое наследие.

*Summary.* The methodological principles in comparative analysis of pedagogical ideas of S.Rusova and M. Montessori are considered in the article.

*Keywords:* comparative analysis, methodology, pedagogical heritage.

**Постановка проблеми.** До загальнонаукових методів дослідження порівняльної педагогіки вчені відносять методи аналізу та синтезу, індукції та дедукції, моделювання, абстрагування та конкретизації, порівняння та класифікації тощо. Сутність методу теоретичного аналізу й синтезу полягає «в уявному розчленуванні цілого (об'єкта чи явища) на складові, більш прості частини, виділення окремих сторін, властивостей, зв'язків»; синтезу – «в уявному з'єднанні окремих сторін, властивостей, зв'язків складного явища...» [9,с.100].

Цей метод відіграє важливу роль у процесі проведення дослідження педагогічної спадщини С.Русової та М.Монтессорі з метою виокремлення спільного та відмінного в їхніх педагогічних поглядах.

**Мета** статті полягає у висвітленні методологічних основ порівняльного аналізу педагогічних ідей С. Русової та М.Монтессорі.

**Огляд досліджень та публікацій.** Здійснюючи порівняльно-педагогічне дослідження та проєктуючи його зміст, нами було використано концепції педагога-компаративіста Б.Вульфсона, ідеї російських та вітчизняних науковців Є.Бражник, А.Василюк, Г.Єгорова, Є.Заїр-Бек, Н.Лавриченко, О.Локшиної, А.Сбруєвої, І.Тагунової, методологічні аспекти компаративістських досліджень В.Андрєєва, М.Ваховського, Е.Ісмаїлова, Л.Орлової, Л.Рябова та ін.

Ознайомлення з ними дало можливість створити методологічний проєкт порівняльно-педагогічного дослідження освітніх концепцій С.Русової та М.Монтессорі відповідно до компаративного й міждисциплінарного змісту персоніфікованих педагогічних ідей, що має безпосередні та опосередковані зв'язки з історією педагогіки.

**Виклад основного змісту дослідження.** Термін «компаративістика» походить від латинського слова «comparare», що означає «порівнювати». Проте методологія компаративістики не обмежується лише порівнянням, а спрямована на комплексне пізнавальне дослідження національної та зарубіжної дійсності як динамічної, внутрішньо диференційованої і змінної системи, взаємопов'язаної з різними аспектами культури й суспільства певного народу.

Компаративний аналіз є одним із традиційних методів вивчення дійсності в історичних дослідженнях. К.Корсак зазначає, що історико-педагогічні компаративні дослідження передбачають вивчення минулого педагогіки з метою розуміння причин появи певних освітніх явищ у зарубіжних країнах, аналізу їхніх переваг і недоліків, виокремлення продуктивних ідей та виявлення позитивного досвіду, який може бути використаний для розвитку сучасної освіти. Такі дослідження спрямовуються на аналіз особливостей становлення та еволюції освітніх систем, культурно-соціальних, політико-економічних чинників, що здійснили вагомий вплив на їхнє формування й відображені у системах навчання та виховання різних країн світу, а також взаємовпливу освітніх систем у міжнародному освітньому просторі.

Необхідно зазначити, що методологія історико-компаративних педагогічних досліджень не зводиться лише до використання порівняльного методу. Як зауважує В.Садова, такі дослідження охоплюють проблематику творення педагогічних парадигм, масових педагогічних ідеалів і уявлень різних народів у різні історичні епохи. Важливою є проблема типологізації домінантного педагогічного мислення конкретної історичної епохи, структуралізація педагогічних концепцій в їх конкретно-історичній інтерпретації.

Концептуально-порівняльний аналіз наукових джерел дає підстави говорити про неоднозначність розуміння сутності методології. Термін «методологія» грецького походження, він означає вчення про метод або теорію методу. В широкому контексті методологія трактується як сукупність загальних, насамперед світоглядних, принципів, а також як вчення про методи пізнання, що обґрунтовує вихідні ключові положення й способи їхнього конкретного використання в пізнавальній і практичній діяльності; у вузькому розумінні – як учення про методи наукового дослідження. В подальшому будемо виходити з того, що «методологія науки є вченням про вихідні положення, принципи, способи пізнання, пояснювальні схеми перетворення дійсності» [2, с.278].

Зокрема, у «Сучасному словнику іншомовних слів для середньої та вищої школи» методологія розглядається як:

- «вчення про методи пізнання й перетворення світу;

- сукупність прийомів дослідження, які застосовуються у будь-якій науці відповідно до специфіки об'єкта пізнання» [3, с.300].

У «Глумачному словнику української мови» вищезазначені визначення доповнюються ще однією характеристикою: як «філософська, теоретична основа вчення».

Вчені пояснюють поняття методології науки чи дослідження як «вчення про метод, науку про побудову людської діяльності» [4, с.498].

Відповідно до цього визначення розрізняють:

- часткову методологію – «сукупність методів у кожній конкретній науці»;

- загальну – «сукупність більш загальних методів»;

- філософську – «система діалектичних методів і принципів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання».

Під методологією наукового пізнання вчені розуміють «сукупність теоретичних положень про

принципи побудови, форми й засоби науково-пізнавальної діяльності».

В.Струманський пропонує спрощене визначення цього поняття: як «системи найбільш загальних принципів, положень і методів, що становить основу для певної науки» [6, с.137]; «як вчення про правила мислення при створенні теорії науки» [8, с.56]; «... як філософської дисципліни, що досліджує умови, можливості й способи організації мислення в певній упорядкованості» [1, с.7-11], тобто як лише філософський аналіз проблем певної науки. Методологія вказує на спосіб (метод) розв'язання конкретного завдання й за визначенням С.Гончаренка, охоплює прийоми, процедури й операції емпіричного й теоретичного пізнання та вивчення явищ педагогічної дійсності.

О.Сухомлинська вкладає в основу методології теоретичної аргументації сучасної педагогічної науки в Україні «наукові знання про аксіологічну ієрархію мети, завдань і змісту навчання й виховання, їх організації, форм, засобів і методів, що реалізуються в контексті соціальних, політичних (ідеологічних), культурних домінант, менталітету й традицій українського народу, включаючи й природне середовище» [5, с.41-45].

Важливу методологічну роль у парадигмі історико-педагогічних досліджень відіграє філософія, що визначає загальну стратегію основ пізнання. Н.Гупан зазначає, що традиційно методологічною основою історико-педагогічних і історіографічних досліджень залишається філософія. У філософській енциклопедії методологія науки розглядається як «учення про принципи побудови, форми та способи наукового пізнання».

Е.Юдін виділяє чотири рівні методології: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, методика та техніка наукового дослідження. Опираючись на концепцію Е.Юдіна про те, що методологія виконує свої функції як єдине ціле, всі рівні методології утворюють систему, в рамках якої між ними існує певне підпорядкування, визначимо, що являє собою методологія порівняльної педагогіки. У трактуванні Г.Єгорова, Н.Лавриченко порівняльна педагогіка позиціонується як:

- міждисциплінарна складова педагогічної науки; яка вивчає педагогічні явища й факти;
- у взаємозв'язку із соціальним, політичним, економічним і культурним контекстом;
- у їх порівнянні за принципами подібності і відмінності в двох чи більше регіонах, континентах або ж загалом у світовому вимірі;
- з метою усвідомлення унікальних особливостей власної освітньої системи та встановлення загальних чи універсальних законів (фактів) як корисних для цієї системи;
- для її вдосконалення.

Х.Даел тлумачить «порівнюваність» – як вибір освітнього феномена для порівняння, який повинен бути обґрунтований історичними, культурними та синхронними категоріями філософсько-педагогічного бачення проблеми.

Запровадження терміна «спільнісний аналіз» довело, що порівняння повинне стосуватися не просто явищ та об'єктів, а явищ національного значення, які формують національні особливості системи освіти.

Вагомою характеристикою цього методу, – на думку С.Гончаренко, – є «застосування діалектичної логіки при якісному аналізі фактів, що вивчаються, можливість охопити одночасно велику кількість даних і проникнути в їхню суть, здійснити подумки реконструкцію того, що вивчається, і розпізнати, вичленити сторони, ознаки, властивості, закономірності розвитку щодо предмета наукового дослідження».

Завдяки аналізу й синтезу можна вичленити об'єктивний зміст в суб'єктивній діяльності педагогів, виявити невідповідності, з'ясувати реальні суперечності в розвитку педагогічного процесу, прогнозувати розвиток предмета наукового дослідження. Поряд з емпіричними й теоретичними методами велику роль у педагогічних дослідженнях відіграють порівняльно-історичні способи пізнання освітніх явищ генетичний, історичний і порівняльний.

У процесі проведення наукового історико-педагогічного дослідження ми використовували методи комплексно за принципом доповнювальності. Дослідник української історіографії історії педагогіки Н.Гупан визначає доцільність для історико-педагогічних досліджень конструктивно-генетичного та персоналістично-бібліографічного методів.

З метою розгляду трансформації історико-педагогічних знань у часі (друга половина XIX – перша половина XX ст.) нами використовувався конструктивно-генетичний метод. Важливим з погляду предмета дослідження є персоналістично-бібліографічний метод, який застосовується для аналізу педагогічної літератури, присвяченої С.Русовій та М.Монтессорі. Для розуміння генези історико-педагогічного знання був використаний парадигмальний метод, який передбачає історіографічне висвітлення «логіки розвитку історико-педагогічної проблематики, процес взаємодії різних парадигм та механізм зміни домінуючої парадигми в конкретних історичних умовах» [5, с.41-45].

Значний інтерес у цьому контексті становить теорія вільного виховання, що плідно розвивалася вітчизняними та зарубіжними педагогами кінця XIX - першої половини XX ст. й увібрала в себе основні досягнення гуманістичної педагогіки.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період від другої половини XIX до першої половини XX ст. У зв'язку з цим з метою періодизації становлення педагогічних поглядів С.Русової та М.Монтесорі був застосований історико-діахронний метод, специфічний для наукових досліджень історичного спрямування. А.Санцевич зазначає, що завдяки діахронному аналізу виділяються якісні зміни у процесі розвитку наукового явища, розкривається його форма та зміст на певних історичних етапах. Історико-діахронний метод впроваджений нами для обґрунтування основних етапів становлення педагогічних систем С.Русової та М.Монтесорі.

Компаративісти А.Кендел, Н.Ганс, М.Седлер, Р.Уліч, Ф.Шнайдер, У.Брікман (30–50-ті роки XX ст.) визначали мету порівняльної педагогіки як «детальний опис національних систем освіти у соціальному, політичному, економічному, культурному контекстах» оскільки освіта не може бути ізольованою від суспільства та перебуває під впливом усіх трансформацій, які характеризують його розвиток.

Дотримуючись алгоритму Дж.Бередея, який отримав назву «індуктивний», дослідження здійснювалось від конкретного до загального:

- опис освітньої системи досліджуваного періоду;
- аналіз впливу соціально-економічного контексту на розвиток освітніх систем;
- порівняння між собою отриманих знань для виведення узагальнень.

У процесі дослідження визначена необхідність застосування компаративного підходу, який, як стверджує О.Тихомиров, «ґрунтується на корпоративному методі, але не зводиться тільки до нього та методологічних знань, а об'єднує й певні предметні знання в їх методологічній функції» [7, с.35].

Ґрунтуючись на визначенні предмета та завдань порівняльної педагогіки вченими було сформульоване на теоретичному рівні завдання дослідження в описі, аналізі та інтерпретації української та італійської освіти, на емпіричному рівні в порівняльно-зіставному плані освітньої практики педагогів С.Русової та М.Монтесорі.

З метою досягнення цілісності об'єкту дослідження були вивчені педагогічні явища і факти періоду другої половини XIX- першої половини XX століття у взаємозв'язку з соціальним, політичним, економічним і культурним їх контекстом; у їх порівнянні за принципами подібності та відмінності з метою усвідомлення унікальних особливостей педагогічних поглядів С.Русової та М.Монтесорі.

Порівняльний аналіз педагогічних ідей С.Русової та М.Монтесорі передбачав реалізацію ідеографічної функції дослідження (пошук особливого), меліористської (опис моделей освіти), еволюційної (пошук тенденцій становлення та розвитку педагогічних концепцій педагогів), квазіекспериментальної (пошук універсального в педагогічних поглядах).

Основними методологічними аспектами дослідження визначено:

- методологічний підхід;
- принципи та методи пізнання.

У процесі дослідження були використані підходи, які на думку А.Сбруєвої складають методологічну основу порівняльно-педагогічного дослідження:

- цивілізаційний – освітній процес розглядається в рамках сукупності всіх форм життєдіяльності дитини (людини) тієї чи іншої цивілізації – матеріальних, політичних, культурних, релігійних, наукових тощо;
- антропологічний – освітні реалії розглядаються крізь призму людини, потреб розвитку особистості;
- синхронний – осмислення розгортання освітнього процесу в просторі, у співвідношенні з іншими цивілізаціями і регіонами;
- діахронний – розглядаються і співставляються педагогічні факти та явища, що відбуваються в різних культурно-історичних циклах у межах однієї цивілізації.

Нами були використані при аналізі педагогічних явищ такі філософські основи (за О.Матвієнко): синхронічна (горизонтально симультанічна, географічна, інтернаціональна), діахронічна (вертикально хронологічна, історичного розвитку), функціональна (в широкому контексті політичних, економічних, суспільних, культурних відносин і впливів).

Безперечно за основу дослідження було взято (за К.Бражником) культурологічний підхід, який відображає прагнення до розуміння традицій освіти в умовах іншої культури, дозволяє враховувати взаємодію розвитку освіти й культурного середовища, і разом з ним використано інші взаємодоповнюючі підходи: системний, (дозволив вивчати педагогічні концепції як певну систему), діяльнісний, аксіологічний.

У довідковій літературі методологічними підходами в порівняльній педагогіці називаються географічний, проблемний, порівняльно-теоретичний, конкретно-історичний, культурологічний та етнопсихологічний.

Наукову обґрунтованість дослідженню (К.Бражник, Б.Вульфсон, З.Малькова) забезпечили наступні методологічні принципи:

- принцип діалектичного підходу до розгляду освітнього досвіду зарубіжних країн;
- принцип конструювання інтегрованого знання з актуальних проблем сучасної дидактики на основі концепції цілісного освітнього процесу;
- принцип відповідності відбору методів і технологій освіти об'єктивній логіці розвитку дидактики та її науковим методам пізнання;
- принцип відповідності практичної реалізації узагальнених знань, отриманих порівняльною педагогікою, цілям української школи та умовам її розвитку;
- принцип об'єктивності.

Провідним принципом дослідження (за Б.Вульфсоном) визначено репрезентативність фактичного історичного матеріалу, з чітким відокремленням закономірного від випадкового, верифікованих фактів від надуманих гіпотез.

Провідними методами компаративного історико-педагогічного дослідження виступили: вивчення офіційних архівних документів; вивчення документальних та науково-педагогічних джерел; структурний метод; конструктивно-генетичний; порівняльний; аксіологічний (для вивчення загальнолюдських, національних, групових та особистісних цінностей, встановлення їх пріоритетності); модернізаторський (для вивчення освітніх реформ і контрреформ); парадигмальний (для розгляду внутрішньої логіки розвитку педагогічної теорії з точки зору виникнення, трансформації, взаємодії різних парадигм) та методів, які імманентно характерні для історії педагогіки: метод великих інноваційних циклів та хвильовий.

Особлива роль у дослідженні відведена описовому методу, завдяки якому забезпечено точність та об'єктивність, групування, систематизація та інтерпретація фактів, накопичення необхідної та достатньої інформації для аналізу, визначено одичне та типове в системі освіти. Історичний аналіз генезису та особливостей розвитку педагогічних проблем, сприяв більш глибокому розумінню сучасного стану досліджуваних педагогічних явищ. Соціологічний аналіз забезпечив оцінку освіти потребам розвитку даного суспільства.

**Висновок.** Таким чином, для розробки методології нашого дослідження були взяті до уваги наступні особливості проведення порівняльно-педагогічних досліджень:

- визначення порівняльності об'єктів та доцільності їх зіставлення;
- виділення етапів дослідження: описовий (накопичення архівних та наукових матеріалів про життя та педагогічну та громадську діяльність С.Русової та М.Монтесорі та його опис); історико-функціональний (визначення впливу економічних, політичних, соціальних та культурних факторів на становлення педагогічних ідей С.Русової та М.Монтесорі, встановлення спільного та відмінного); удосконалення системи освіти в Україні на основі узагальненого та науково оціненого науково-педагогічного досвіду С.Русової та М.Монтесорі (І.Кендл);
- співвідношення загального, особливого та одичного в дослідженні педагогічної спадщини С.Русової та М.Монтесорі.

## Література

1. Ваховський Л. Ц. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми / Ваховський Л.Ц. // Шлях освіти. 2005. - 7-11с. - (Шлях освіти; № 2.)
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. / С.У. Гончаренко. - Київ - Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. - 278,[113] с.
3. Данилюк І. Г. Сучасний словник іншомовних слів для середньої і вищої школи. - Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2008. - 576,[300]с.
4. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. - К. : Юрінком Інтер, 2008. - 1040, [ 498]с.
5. Сухомлинська О. В. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології та педагогіки / О. В. Сухомлинська . 2005. - 55, [41-45]с.- (Шлях освіти; №1).
6. Струманський В. П. Методологія і методика історико-педагогічного дослідження / В.П. Струманський. 1996. – 141-146,[137] с. – (Педагогіка і психологія; № 2).
7. Тихомиров О. Д. Юридична компаративістика : філософсько-методологічні засади : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра юрид. наук : спец. 12.00.12 «Філософія права» / О. Д. Тихомиров. - К., 2006. - 35 с.
8. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник / В. М. Шейко, Н. М. Кушнаренко. - К.: Знання, 2006. — 307, [ 56]с.
9. Штанько В. І. Філософія і методологія науки: навч. посібник / В. І. Штанько. - Х.: ХНУРЕ, 2002. - 300,[100]с.