

**СИСТЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ІНДІЇ ТА КРАЇН ЄВРОПИ Й АМЕРИКИ:  
КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ**

Метод порівняльного або компаративного аналізу в педагогіці був започаткований французьким письменником, публіцистом і науковцем Марком Антонієм Жюль'єном (1773-1848). На його думку, метою компаративного аналізу систем освіти різних країн було “спонукати освітні реформи у власній національній освітній системі”. Але на сьогоднішній день цілі компаративної педагогіки є значно ширшими. Нині ми досліджуємо педагогічну освіту різних країн з тим, щоб у процесі вивчення проблем, з якими вони стикаються, перейняти для себе важливий досвід вирішення цих проблем. Слід відзначити, що у ході дослідження стану і проблем педагогічної освіти тієї чи іншої країни ми також вивчаємо її філософські підґрунтя, оскільки очевидно, що філософське бачення світу, характерне для кожної країни, значною мірою впливає на її освіту.

Іншою метою порівняльного методу в педагогіці є дослідження особливостей освітніх систем різних країн (а у деяких випадках і районів, штатів, регіонів тощо) та винайдення тих розбіжностей, які, власне, і відрізняють їх одна від одної. У процесі такого дослідження вивчаються також причини, які обумовили такий стан речей, – соціальні, політичні й економічні фактори, які вплинули на розвиток освіти. Основною метою такого аналізу є виявлення причин і факторів, завдяки яким система освіти однієї країни прогресує, а іншої – регресує. Наприклад, якщо розглядати Сполучені Штати Америки, Швейцарію, Японію, Канаду, можна виявити спільний елемент адміністративного устрою їх системи освіти – це місцева автономність і децентралізований контроль. Ця особливість дала результат у тому, що в усіх зазначених країнах загальна та педагогічна освіта має чітко виражений прогресуючий характер.

Узагалі, компаративна педагогіка – це аналітичний підхід. У цьому контексті не можна забувати про важливість синтезу, завдяки якому можна розглянути, яким чином і в якій мірі соціальні структура, політичний устрій та освітня філософія вплинули на систему освіти в країні. У процесі порівняльного аналізу ми розглядаємо ці чинники як сукупність.

У компаративній педагогіці важливу роль відіграє також соціологічна основа. Тут ретельно вивчаються соціальний прогрес, соціальний контроль, соціальна організація країни, оскільки зрозуміло, що не дослідивши ці соціальні явища, неможливо цілком осягнути феномен освіти в країні.

Таким чином, у даній статті ми плануємо здійснити компаративний аналіз педагогічної освіти Індії та провідних європейських та американських країн у ХХ столітті, розглянути фактори, які мали вплив на розвиток педагогічної освіти, а також виявити спільні та відмінні риси у педагогічній освіті цих країн. Ми плануємо звернути особливу увагу на елементи, запозичені педагогічною системою Індії у колишнього колонізатора – Великої Британії.

Отже, характеризуючи **цілі** педагогічної освіти досліджуваних країн, можна виділити кілька завдань, які були спільними для переважної більшості цих країн. Так, первинною ціллю системи підготовки педагогічних кадрів була мінімалізація нестачі вчителів у навчальних закладах різних типів. Особливої актуальності ця проблема набула у післявоєнні роки.

Природно, що іншою спільною метою було донесення до студентів усієї необхідної інформації щодо навчального процесу та розвиток їхніх педагогічних і методичних умінь і навичок.

Крім того, спільним було прагнення країн керуватися місцевими потребами та пріоритетами у визначенні політики підготовки педагогічних працівників. Так, Сполучені Штати Америки прагнули розробляти програму педагогічної освіти згідно з демократичним курсом розвитку держави. Радянський Союз прагнув якомога тісніше пов'язувати

педагогічну діяльність із загальними завданнями побудови соціалістичного суспільства, йти нарівні з перетвореннями, що відбувалися в країні.

У той же час пріоритетним завданням педагогічної освіти Німеччини була гуманізація освіти, пов'язана із прагненням подолання ідеологізованого мислення та заміни його на неідеологізовані, гуманістичні, загальнолюдські основи буття. Важко визначити компонент державної політики, який мав вирішальний вплив на педагогічну освіту Великої Британії. Тому можна стверджувати, що підготовка вчителів проводилася відповідно до класичних потреб розвитку держави, з нахилом у бік демократизації освіти.

Що ж стосується Індії, варто нагадати, що ХХ століття докорінним чином змінило політичну ситуацію в країні, перетворивши її з колоніальної на незалежну державу. Тому у сфері педагогічної освіти, як інструменту перебудови суспільної свідомості, відбувалася переорієнтація на індійські реалії.

Далі, серед спільних рис у постановці цілей педагогічної освіти у досліджуваних країнах було створення умов для розвитку заочної або дистанційної освіти. При цьому варто підкреслити, що йшлося не лише про «конвеєрну» підготовку вчителів, а й про боротьбу за якість дистанційної педагогічної освіти, особливо у СРСР, де якісні показники здобувачів заочної освіти були неприпустимо низькими.

Нові політичні та соціальні реалії, що виникли у досліджуваних країнах у другій половині ХХ століття, змусили освітян визнати необхідність перегляду та реорганізації змісту навчання. Особливо актуальним це завдання було для Німеччини, Радянського Союзу та Індії, які зазнали найбільших перетворень у межах даного хронологічного відрізка.

Водночас із чисельними спільними завданнями, які ставили перед собою системи педагогічної освіти досліджуваних країн, можна виділити й ті, що були дещо відмінними принаймні для деяких з них. Так, передові капіталістичні країни – Сполучені Штати Америки, Велика Британія, Німеччина – також опікувалися повноцінним і всебічним розвитком особистості майбутнього вчителя, необхідністю виховувати у нього правильне ставлення і почуття до своєї професії та учнів. З цією метою докладалися зусилля для розвитку їхніх талантів і здібностей, а також для виховання особистих якостей, необхідних у педагогічній діяльності.

Було би помилково стверджувати, що в Індії, так само як і в Радянському Союзі, розвитку особистості учня не надавалося жодної уваги, але у зв'язку із найбільш критичним становищем у нестачі вчителів ці країни мали пріоритетним завданням підготовку якомога більшої кількості вчительських кадрів у найкоротші строки, тому особистісний розвиток відносився радше до кола відповідальності самих студентів.

Важливим питанням розвитку системи педагогічної освіти була реорганізація та модернізація методів і форм навчання. Але, знову ж таки, це завдання було більш актуальним для більш розвинених капіталістичних країн – США, Німеччини, Великої Британії. Бідність матеріального забезпечення та обмеженість у часових рамках стояли на заваді вирішення цього завдання у СРСР та Індії. Основною проблемою педагогічної освіти, яка вимагала термінового вирішення у цих країнах, було скорочення розриву між теоретичною та практичною підготовкою майбутніх учителів, оскільки існуюча розбіжність між ними була запорукою зниження якості професійної підготовки вчителів.

Що з стосується власне методів навчання, то у Національній освітній політиці Індії від 1986 року формулювалося завдання заохочувати експериментальну та інноваційну роботу у галузі педагогічної освіти, що можна розглядати як значний крок на шляху до модернізації навчальних методів і форм.

Ще однією специфічною метою, яку ставила перед собою педагогічна освіта Індії, було впровадження тренінгів та орієнтаційних курсів з планування й управління освітою, які призначалися для керівників освітніх закладів. Передбачалося, що до таких курсів будуть широко залучатися освітяни-волонтери, які допомагали своїм індійським колегам будувати власну систему забезпечення країни педагогічними кадрами.

Що стосується **закладів педагогічної освіти**, очевидно, що у кожній країні була побудована власна ієрархія, яка розрізняла ці заклади за ступенем освіти, яку вони пропонували, та попередньої підготовки, яка вимагалася для вступу до них. Таким чином, заклади педагогічної освіти поділялися на ті, що готували вчителів дошкільної, початкової, середньої та вищої освіти. На відміну від індійської системи педагогічних закладів, яка тільки-но почала розвиватися в умовах здобутої незалежності, системи інших країн з багатою історією педагогічної освіти мали більш інтегровані педагогічні заклади, у рамках яких можна було здобути різні освітньо-кваліфікаційні рівні. Як правило, до цієї системи входили педагогічні школи (училища, технікуми), педагогічні коледжі (інститути) та педагогічні факультети (відділення) університетів. В Індії ж система закладів педагогічної освіти була вкрай варіативною.

Відмінними були й **терміни навчання** у досліджуваних країнах. У більшості з них педагогічна підготовка тривала у межах 2-4 років (5 у Німеччині), в Індії ж термін навчання становив 2 роки для випускників 10 класу та 1 рік для випускників 12 класу. Очевидно, що цей факт пояснюється поспішністю у підготовці вчителів для забезпечення ними навчальних закладів країни.

Що стосується **уніфікованості освітніх стандартів** у досліджуваних країнах, слід зазначити, що у більшості з них (США, Німеччина, Велика Британія) освітні стандарти характеризувалися значною варіативністю, що проявлялося у відсутності єдиних державних вимог щодо вимог до абітурієнтів і випускників, форм, методів, термінів і навіть змісту навчання. Відносно Радянського Союзу можна відзначити доволі високий рівень уніфікованості освітніх стандартів, що можна пояснити тим, що педагогічна освіта в країні знаходилася у відомстві центрального уряду, який відповідав за створення стандартів і контролював їх дотримання.

Оскільки педагогічна система Індії щойно почала формуватися і також знаходилась у колі відповідальності уряду, тут теж *de jure* відмічався середній рівень уніфікованості стандартів. Але слід відзначити, що *de facto* кожен навчальний заклад підкорявся власним правилам з єдиною метою – підготувати якомога більшу кількість учителів у короткі строки.

Прагненням забезпечити максимально наближену до фактичної роботи в школі пояснюються доволі довгі строки **педагогічної практики** у країні – 4-8 тижнів на першому курсі та 8-12 – на другому. У порівнянні з іншими країнами, практика в яких тривала у рамках 8-15 тижнів за весь термін навчання, можна говорити про достатність практичної підготовки майбутніх учителів у Індії. Наближеною до неї за значенням і тривалістю була педагогічна практика у педагогічних закладах Радянського Союзу, де вона становила 1/3-1/2 від усього навчального часу. Але до цього об'єму входила також і виробнича або суспільно корисна праця, що становила майже половину зазначеного часу.

Пріоритетність кількісних показників у підготовці педагогічних кадрів пояснює важливе місце, яке займала **дистанційна або заочна освіта** у досліджуваних країнах. У більшості з них розроблялися окремі навчальні програми дистанційного/заочного навчання. Але слід іще раз наголосити на тому, що за рахунок кількісних показників знижувалася якість підготовки вчителів.

Що стосується **інноваційних технологій і методів навчання**, стає очевидним, що їх використання напряму залежало від рівня матеріального забезпечення навчальних закладів. Так, вони достатньо використовувалися у закладах Сполучених Штатів Америки, Німеччини та Великої Британії. У СРСР та Індії інноваційні технології практично не мали застосування, особливо у периферійних навчальних закладах. У методах навчання привелювали архаїчні схоластичні методи.

Останнім критерієм, за яким ми порівнювали системи педагогічної освіти країн, була **рівність можливостей у здобутті педагогічної освіти**, що зумовлено зміною реалій та переосмисленням ролі та соціального статусу людини у результаті другої світової війни. Отже, можемо сказати, що це переосмислення дало поштовх для прирівнення освітніх можливостей у навчальних закладах Сполучених Штатів Америки, Великої Британії та Індії.

У Радянському Союзі пріоритет надавався вихідцям із селянських і робочих сімей, а у педагогічних закладах Німеччини вирішальне значення мала чіткість класової позиції, що проявлялася у партійному ставленні до соціалістичного устрою, оскільки на тлі післявоєнних перетворень на вчителя була покладена вирішальна роль у створенні громадянина, а отже, і країни нового типу.

Таким чином, ми можемо дійти висновку, що педагогічна система Індії була сформована з урахуванням позитивного досвіду передових країн світу за усіма наведеними критеріями. Але слід наголосити на тому, що можливість повноцінного застосування цього досвіду обмежувалася економічними можливостями молоді незалежної держави.

### Література:

1. Белова Е.Ю. Подготовка педагогических кадров //США: Экономика, политика. Идеология. – 1990. – № 12. – С. 59-66.
2. Болотова А. Гуманистическая ориентация высшего педагогического образования в Германии // Высшее образование в России. – 1996. – № 3. – С. 119-129.
3. Глузман О. В., Володько В. Особливості підготовки педагогічних кадрів в університетах США // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 133-140.
4. Киль З. Повышение квалификации преподавателей в вузах ГДР: опыт, проблемы и тенденции // Современная высшая школа. – 1989. – № 4. – С. 71-77.
5. Кошманова Т. Педагогічна освіта в США (історичний аспект) // Освіта й управління. – 1999. – № 1. – С. 155-158.
6. Красовецкий М. Деякі аспекти педагогічної підготовки вчителів США // Рідна школа. – 2001. – № 5. – С. 72-76.
7. Мискарян М. Г. Теоретическая и практическая подготовка будущего учителя в педагогических вузах (1918-1933) // Советская педагогика. – 1984. – № 4. – С. 94-98.
8. Особенности подготовки учительских кадров в зарубежных странах / А.И. Галатан, О.Л. Ворожейкина, Н.И. Давыдов и др. / – М., 1992. – 56 с.
9. Рогова Г.В., Тилене Л. П. О профессионально-методической подготовке учителей в Великобритании // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 75-78.
10. Родин А.М. Подготовка педагогических кадров в РСФСР в 30е годы: проблемы и трудности // Педагогика. – 1996. – № 6. С. 93-97.
11. Супрунова Л.Л. Базовое педагогическое образование в современной Индии // Педагогика. – 1993. – № 4. – С. 110-117.
12. National Policy on Education – 1986. Programme of Action. – New Delhi, 1986. – 274 p.
13. Shashi Prabha Sharma. Teacher Education: Principles, Theories and Practices. – New Delhi, 2004. – 574 p.

*Дана стаття розкриває сутність методу компаративного аналізу в педагогіці та за його допомогою досліджує стан педагогічної освіти в Індії, Сполучених Штатах Америки, СРСР, Німеччині та Великій Британії у ХХ столітті. Наголос у статті робиться на елементи, запозичені системою педагогічної освіти Індії у провідних країн світу.*

*The article touches upon the essence of the comparative method in pedagogy and using it, analyses the state of teacher training in India, the United States of America, the USSR, Germany and Great Britain in the XX<sup>th</sup> century. The emphasis is made on the elements, which were borrowed by the system of teacher training in India from the developed countries of the world.*