

Олена Огієнко, Олена Теренко

ORCID ID: 0000-0002-3089-6288, 0000-0003-1427-921X

КОМПАРАТИВІСТИКА У ГАЛУЗІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

BADANIA PORÓWNAWCZE W DZIEDZINIE EDUKACJI DOROSŁYCH:
HISTORIA I NOWOCZESNOŚĆ

COMPARATIVE STUDIES IN ADULT EDUCATION:
HISTORY AND MODERNITY

В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, створення єдиного світового та європейського освітнього простору актуалізується необхідність компаративних досліджень в освіті. На думку М. Брейя (Brey, 2003), порівняльні дослідження в освіті насамперед асоціюються з між-національними дослідженнями, що сприяють формуванню перспективного мислення, є реакцією на глобалізаційні виклики сучасності (с. 209). Водночас процес глобалізації спричинив зміну концепції «освіта на все життя» на «концепцію освіта впродовж життя». Це зумовило інтенсивний розвиток освіти дорослих та посилений інтерес наукової спільноти до дослідження тенденцій розвитку теорії і практики освіти дорослих у сучасному світі. Зазначене сприяло появі нового напрямку порівняльних досліджень в освіті – компаративістики у галузі освіти дорослих (Comparative adult education). На думку Д. Савічевіч (Savicevic, 2003), С. Тітмус (Titmus, 1989) та ін., більш влучною назвою цього напрямку є порівняльна андрагогіка чи андрагогічна компаративістика (Comparative andragogy). Зазвичай

ці поняття використовують як синоніми, проте більш поширеним все ж таки залишається назва – компаративістика у галузі освіти дорослих (Comparative adult education).

Аналіз вітчизняної і зарубіжної наукової літератури показав, що ґрунтовні дослідження у галузі педагогічної компаративістики проводять як зарубіжні (М. Брей (M. Brey), Дж.З.Ф. Бірідей (G.Z.F. Bereday) Б. Джонстоун (B. Johnstone), Б. Едамсон (B. Adamson), І.Л. Кендл (I.L. Kandel), Дж.П. Келлі (G.P. Kelly), М. Мейсон (M. Maison), В. Міттер (W. Mitter), Г. Ноа (H. Noah) та ін.), так й українські (Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Локшиної, О. Матвієнко, О. Огієнко, Л. Пуховської, А. Сбруєва та ін.) науковці. Проблема освіти дорослих вивчалася у різних аспектах: філософські засади освіти дорослих досліджували В. Андрущенко, В. Кремень, Т. Брамельд, Дж. Еліас, С. Меррієм та ін., концептуальні засади освіти дорослих визначено О. Аніщенко, Л. Лук'яною, П. Джарвісом, Дж. Кроссом, Е. Ліндеманом, Дж. Симпсоном, андрагогічні підходи до навчання дорослої людини розкриваються у працях С. Змійова, О. Кукуєва, Р. Брокетта, М. Ноулза, Д. Претта, Д. Хеншке, особливості підготовки фахівців – андрагогів досліджувалися К. Гріффіт, Дж. МакКеррон, С. Хоул, О. Чугай та ін. Проте проблемі порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих приділяється недостатньо уваги. Це зумовило вибір теми нашої наукової статті, *мета* якої полягає у визначенні особливостей становлення і розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих, розробленні й обґрунтуванні її періодизації та окресленні провідних тенденцій.

Методи дослідження. Для вирішення окреслених завдань і досягнення мети, основними методами дослідження були обрані загальнонаукові: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення. Також використовувався історико-генетичний та ретроспективний аналіз, які дозволили виявити витоки й особливості становлення та розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих; метод періодизації, який сприяв обґрунтуванню авторської періодизації; структурно-логічний аналіз, що допоміг окреслити теоретико-методологічні засади компаративістики у галузі освіти дорослих.

Проведений нами аналіз наукових джерел засвідчив, що компаративні дослідження у галузі освіти дорослих тісно пов'язані з порівняльними педагогічними дослідженнями. Вважається, що розвиток педагогічною компаративістики як окремої галузі знань розпочався на початку XIX ст., з виходом у світ у 1817 р. праці Марка-Антуана Жюльєна Паризького «Нариси і попередні нотатки до дослідження з порівняльної педагогіки» (*Esquisse et Vues Preliminaires d'un Ouvrage sur l'Education Comparee*),

якого вважають «батьком» порівняльної педагогіки. І сьогодні актуальними є його висновки стосовно того, що педагогічна компаративістика є важливим інструментом у розробленні єдиної для європейських країн педагогічної теорії, яка б сприяла культурному прогресу та об'єднанню народів (Mitter, 2009, s. 89). На думку А. Чартера (Charter, 1989), ідеї Марка-Антуана Жюльєна мали суттєвий вплив на становлення порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих, хоча такий вплив був опосередкований. Це спонукало нас до виокремлення у розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих двох періодів: емпіричного (донаукового) періоду (друга половина XIX – перша половина XX століття) та періоду наукових досліджень (друга половина XX – початок XXI століття) (Charter & Siddiqui, 1989, s. 4).

Ми виходили з того, що періодизація визначається як поділ на окремі періоди, а період – це «проміжок часу, обмежений певними датами, подіями тощо; певна стадія, фаза чого-небудь» (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005, с. 753). Отже, період характеризується певним закінченим процесом, має специфічні характеристики і є більш широким поняттям ніж етап. Період складається із етапів, які містять найбільш виразні події даного періоду, що дозволяють розкрити сутність та тенденції кожного періоду.

Заслугує на увагу періодизація розвитку порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих, критеріями якої є імпліцитне та експліцитне порівняння. Заактуалізуємо на тому, що при імпліцитному порівнянні здійснюється тільки опис зарубіжної системи освіти, а при експліцитному – подається опис освітньої системи та її співставлення з національною. Науковці виокремлюють декілька періодів: «суб'єктивно-імпліцитний (XIX ст.), який базується на імпліцитному порівнянні (опис зарубіжної системи освіти без її зіставлення з національною); об'єктивно-дескриптивний (перша половина XX ст.), що відзначався порівняльними дослідженнями, які носили здебільшого історичний або філософський характер, передбачали опис, виявлення та зіставлення історичних та соціокультурних доміант освіти дорослих (національних матриць); аналітичний (друга половина XX – початок XXI ст.) період відрізняє науковість та доведеність, використання комплексу методів для обробки й аналізу матеріалів (Огієнко, 2014, с. 151; Anweiler, 1999, s. 110).

Провідним критерієм періодизації нами обрано розмежування знання про компаративні дослідження у галузі освіти дорослих на ненаукове

й наукове, демаркацію науково-педагогічного і ненаукового педагогічного знання, динаміку їх взаємодії та перетворення.

В емпіричному періоді розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих вважаємо за доцільне виокремити два етапи: суб'єктивно-імпресіоністський (XIX ст.) та організаційно-пошуковий (перша половина XX ст.).

На суб'єктивно-імпресіоністському етапі відбувалося накопичення та опис фактів про навчання дорослих, які були побічно представлені у звітах «педагогічних мандрівників», про що наголошує Д. Сіддікві (Siddiqui, 1993, s. 140). Одним із перших таких мандрівників був філософ, професор Сорбони В. Кузен (1792–1867), який за дорученням французького уряду вивчав систему освіти Пруссії. Привертають увагу ґрунтовна праця професора Мюнхенського університету Ф. Тирша (1774–1860), зокрема «Про сучасний стан освіти у західних державах Німеччини, Голландії, Франції та Бельгії» (1848), яку він підготував на основі своїх спостережень під час поїздок до зарубіжних країн; праці німецьких філософів Л. Штейна (1815–1890) «Початкова та професійна освіта у Німеччині, Англії, Франції та інших країнах» (1868) та А. Баумейстера «Організації вищої освіти у країнах Європи та Північної Америки» (1897); роботи американських освітян Х. Манна (1796–1859), який у 1843 р. здійснивши поїздку країнами Європи, підготував рекомендації щодо запозичення зарубіжного досвіду, а у 1838 р. заснував у США перший педагогічний журнал «Common School Journal» та Г. Барнарда, який за результатами своїх мандрівок підготував монографію «Системи, інституції і статистика народної освіти у 12-и країнах» (1872), заснував у 1855 р. «Американський педагогічний журнал (American Journal of Education); праці англійських дослідників М. Арнолда, який відомий як автор ґрунтовних праць «Народна освіта у Франції» (1861), «Вища освіта Німеччини» (1874) та теоретика освіти М. Седлера «Яку практичну цінність може мати ознайомлення із зарубіжними системами освіти» (1900).

Зазначимо, що окремих досліджень стосовно освіти дорослих не проводилося, оскільки в світі тільки розпочиналося усвідомлення важливості та необхідності освіти дорослих, її концептуального визначення. Проте саме на цьому етапі завдяки «педагогічним мандрівникам», зокрема данського філософа і педагога Н.Ф.С. Грундтвіґа (N.F.S. Grundtvig) до Англії, німецького дослідника В. Борінскі (W. Borinski) до Скандинавських країн, англійського вченого А. Менсбріджа (A. Mansbridge) в Австралію і Канаду, американського педагога Е. Ліндемана (E. Lindeman) в Німеччину, була розроблена філософська концепція освіти дорослих Н.Ф.С. Грундтвіґа,

почали з'являтися перші вищі народні школи тощо. Отже, у XIX ст. практичні ідеї освіти дорослих активно «експортувалися» в інші країни. Саме тому, Дж. Бірідей вважав, що у XIX ст. почали закладатися основи не лише порівняльних досліджень у галузі шкільної, вищої освіти, а й освіти дорослих, що пов'язано з бажанням країн реформувати національні системи освіти (Bereday, 1973, s. 34).

Зауважимо, що цінність суб'єктивних спостережень та описів дещо подвійна. З огляду на те, що це досить випадкове і вибіркоче спостереження та суб'єктивний опис, їх не завжди можна розглядати як надійне джерело інформації. Водночас саме суб'єктивізм у спостереженнях робить його унікальним. Хоча якість таких досліджень залежить від підготовленості та професіоналізму спостерігача.

Визначальною характеристикою організаційно-пошукового етапу стало започаткування міжнародних організацій, що досліджували проблематику освіти дорослих. Особливе значення мала Міжнародна асоціація освіти дорослих (World Association for Adult Education – WAAE), засновником якої був Альберт Менсбридж (Albert Mansbridge) у 1918 р. Її місією було поєднання теорії і практики освіти дорослих, визначення спільних і відмінних рис. З цієї метою, починаючи з 1919 р. WAAE випускала Бюлетень, у якому подавалися монографічні узагальнення розвитку освіти дорослих в окремих країнах, що сприяло формуванню предмету компаративних досліджень у галузі освіти дорослих. Водночас під егідою WAAE були проведені дві міжнародні конференції. Перша конференція відбулася у Лондоні у 1922 р., а друга – у Кембриджі в 1929 р. Вони порівнюються з конференціями з освіти дорослих, які проводить ЮНЕСКО, що свідчить про їх значення для розвитку освіти дорослих в цілому та компаративістики у галузі освіти дорослих зокрема (Knoll, 1972, s. 141). У висновках конференції наголошувалося на тому, що головне кредо освіти дорослих засноване на інтерпретації демократичного плюралізму, а саме: освіта дорослих спрямована на забезпечення мирного співіснування людей, гармонізації їх інтересів, відношень, вирішенню конфліктів (Field, Künzel & Schemmann, 2016, s. 119). Не менш важливим і прогностичним виявилися слова А. Менсбриджа щодо недопустимості сліпого копіювання моделей освіти дорослих інших країн, «оскільки коли одна країна знайомиться із досягненнями іншої, вона повинна чинити опір спокусі сліпого її наслідування, повинна знайти свій власний шлях, враховуючи традиції, особливості середовища, культури своєї країни» (Field, Künzel & Schemmann, 2016, s. 115).

Наші розвідки доводять, що організаційно-пошуковий етап у розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих сприяв формуванню усвідомлення важливості та необхідності проведення компаративних досліджень; накопиченню матеріалів різного значення та спрямованості, зокрема: річні звіти WAAE стосовно розвитку освіти дорослих у різних країнах; «портрети» освіти дорослих зарубіжних країн: було підготовлено 23 національних звіти, які містили статистичні дані, опис та теоретичні висновки, динаміку створення і впливу різноманітних рухів тощо; крос-національна рефлексія на специфіку й проблеми освіти дорослих, які стали результатом міжнародних зустрічей та обговорень актуальних питань, зокрема «Освіта дорослих і робочий на виробництві», «Методи освіти дорослих», «Місце радіо в освіті дорослих» тощо; звіти та «подорожуючи» комюніке. Ці документи що готувалися на основі висновків й узагальнень «подорожуючих тьюторів» (Travelling Tutors), яких відправляли закордон з метою отримання власних вражень від організації системи освіти дорослих (Field, Künzel & Schemmann, 2016, s. 117).

Якщо провідною тенденцією суб'єктивно-імпресіоністському етапу було накопичення та опис практичних знахідок в освіті дорослих різних країнах підчас «педагогічних мандрівок», то тенденцією організаційно-пошукового етапу розвитку компаративних досліджень у галузі освіти дорослих стало прагнення поєднання практики і теорії на основі використання методів порівняння і узагальнення.

Таким чином, у емпіричному (ненауковому) періоді були закладені основи для розвитку наукових компаративних досліджень у галузі освіти дорослих. Цьому сприяло накопичення фактологічного матеріалу, початок інституалізації освіти дорослих (поява міжнародних і національних організацій, які займалися збором, систематизацією фактів, спостережень тощо), початок концептуалізації освіти дорослих: визначення поняття «освіта дорослих» Е. Ліндеманою (Lindeman) у 1926 р., за яким «усе життя – це навчання, яке пролонгується впродовж життя і не може закінчуватися» (s. 18), окреслення принципів освіти дорослих (освіта – це позитивний процес, освіта дорослих це непрофесійна освіта, освіта дорослих повинна орієнтуватися на ситуації, а не предмети, основою навчання дорослих є опора на їх досвід) (s. 7), поява ґрунтовних праць, зокрема «батька освіти дорослих» Е. Ліндемана «Значення освіти дорослих» (1926), «Міжнародний аспект освіти дорослих» (1932), Дж. Дьюї «Свобода та культура» (1939) та ін.

Отже, в емпіричному періоді було створено передумови для наступного періоду в розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих – періоду наукових досліджень (друга половина ХХ – початку ХХІ ст.), який охоплював три етапи: концептуалізаційний (50 – 70-ті рр. ХХ ст.), інституалізаційний (70 – 80-ті рр. ХХ ст.), трансформаційний (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.).

На думку багатьох дослідників, провідною характеристикою означеного періоду є концептуалізація компаративістики у галузі освіти дорослих, яку пов'язують із проведенням Всесвітніх конференцій з освіти дорослих у 1949 р. в Ельсінорі (Данія) та у 1960 р. у Монреалі (Канада). Вони зацентрували на важливості порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих, необхідності розвитку цього напрямку порівняльних досліджень в освіті. Відповідно до рішень конференцій, у 1966 р. було проведено першу міжнародну конференцію з проблем компаративістики у галузі освіти дорослих у Ексетерському університеті (США). Фінальний документ конференції підготовлено А. Ліврайтом та Н. Хайгудом (Liveright & Haygood, 1968), в якому наголошувалося на необхідності розроблення концептуальної моделі таких досліджень з метою визначення спільних і відмінних рис, підходів у системах освіти дорослих. У моделі необхідно представити теорії, концепції, інституції, законодавчу та фінансову підтримку, особливості змісту освіти, технологій навчання, досягнення і проблеми (1968, s. 37). Окрім того, Ексетерська конференція зосереджувалася на міжкультурному порівнянні з метою «запропонувати важливі гіпотези щодо розвитку освіти дорослих та посилити ефективність планів та програм дій в різних країнах» (s. 11).

З-поміж інших заходів, які мали вплив на здійснення порівняльних і міжнародних досліджень у галузі освіти дорослих, відзначимо конференції Міжнародного Конгресу університетів освіти дорослих (Монреаль, 1970; Аккра, 1976), Міжнаціональну конференцію з порівняльних студій у галузі освіти дорослих (Вашингтон, 1975) та Міжнародну конференцію з порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих (Пагуош, Канада, 1970), що організовані Дж. Кіддом (Kidd) – канадським ученим-педагогом, одним із перших дослідників-компаративістів у галузі освіти дорослих. За Кіддом (Kidd, 1975), порівняльні дослідження у галузі освіти дорослих найбільшу вагу мають при реформуванні системи освіти, тому повинні вивчати міжнародний досвід з проблемних питань (s. 18), серед яких, на думку А. Рєґінса (Ragins, 1989), провідними є порівняння освітніх потреб, законодавчого та фінансового забезпечення (s. 58).

Наступною визначальною подією другого періоду стала Нордборзька конференція (Нордборг, Данія, 1972), на якій виступив з промовою відомий компаративіст Дж.З.Ф. Бірідей (Bereday, 1973). Він акцентував увагу на тому, що існує тісний взаємозв'язок між педагогічною компаративістикою і компаративістикою у галузі освіти дорослих, тому рекомендував використовувати інструментарій порівняльної педагогіки, але підходити до його використання вдумливо (1973, s. 35). Глобальний підхід, на думку Дж. Бірідея, має великі потенційні можливості, проте необхідно враховувати комплекс чинників впливу і лише тоді приймати рішення щодо використання макроаналітичного описового чи мікроаналітичного емпіричного або глобального підходів (1973, s. 42).

Привертають увагу рекомендації Нордборзької конференції щодо необхідності враховування відмінностей у навчанні дорослих: прагнення інновацій, відношення до реальної ситуації, актуальність знань; забезпечувати комунікацію андрагогів та вчених; здійснювати міждисциплінарні дослідження (Charter & Siddiqui, 1989, s. 11).

Отже, концептуалізаційний етап у розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих ознаменував перехід до наукових досліджень, визначення сутності компаративістики у галузі освіти дорослих, її предмету, методів та підходів дослідження. Це знайшло відображення в ґрунтовних працях А. Чартера (Charter, 1992), Г. Бірідея (Bereday, 1973), Дж. Кіда (Kidd, 1975), Д. Савичевич (Savicevic, 2003) та ін.

На нашу думку, ґрунтовно розкриває сутність порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих А. Чартер (Charter, 1992), за яким такі дослідження повинні містити: аналіз теорій, принципів, методології; мати один чи більше аспектів порівняння з метою визначення подібного й відмінного. Порівняльне дослідження, що стосується однієї країни, повинне базуватися на порівнянні двох чи більше її аспектів, а міжнародне порівняльне дослідження – здійснювати порівняння не менш ніж двох аспектів у двох чи більше країнах (1992, s. 6). У цьому контексті заактуалізуємо точку зору Н. Ханса (Hans, 1989) який вважав, що використання методу порівняння призводить до «відкриття основних принципів, які забезпечують розвиток національних систем освіти» (s. 47); В. Маллісона (Mallison, 1975), який визначав порівняльні дослідження у галузі освіти дорослих як такі, що «класифікують проблеми відповідно до їх важливості і показують можливості їх вирішення» (s. 23); М. Елкіна (Alkin, 1992), який розглядав компаративні дослідження як складову освіти дорослих, що відповідає інтересам суспільства і здатна пояснити економічні,

соціальні, культурні, політичні аспекти освіти дорослої людини у різних країнах (s. 31).

Згідно з дослідженнями С. Беннетт, Дж. Кідда, Дж. Куліч (Bennett, Kidd & Kulich, 1975), основними цілями порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих є: поінформованість про історичні витоки, особливості освітніх систем інших країн та визначення можливості щодо виконання ними соціальної функції; пояснення сучасних подій та визначення перспектив розвитку; поглиблення розуміння технологій, форм, методів навчання дорослих в інших країнах; визначення можливостей застосувати зарубіжний досвід із урахуванням національного контексту (1975, s. 9).

Зауважимо, що результати порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих слугують основою загальних рекомендацій щодо формування освітньої політики у галузі освіти дорослих на міжнародному рівні.

Результати вивчення численних наукових досліджень (С.Андерсон (Anderson, 1977), Дж. Бірідей (Bereday, 1964), Дж. Брон (Bron, 1987), Дж. Кнолл (Knoll, 2000), С. Оні (Oni, 2005), Д. Сіддікві (Siddiqui, 1993), А. Чартер (Charter, 1981) та ін.) дозволяють виокремити основні методологічні підходи у порівняльних дослідженнях у галузі освіти дорослих, серед яких провідними є історичний, науковий, соціологічний.

Історичний підхід у порівняльних дослідження з освіти дорослих має визначальне значення, оскільки «розвиток суспільства, його унікальність базується на його традиціях, історичних коренях» (Oni, 2005, s. 245). На думку І. Кендела (Kandel, 1955), зазвичай, цілі освіти більш-менш є схожими, проте шляхи їх досягнення зумовлені відмінностями в історичному розвитку, культурі, традиціях (1955, s. 43). Тому з метою оцінювання сучасні події та виявлення аспектів функціонування системи освіти дорослих у країні, необхідно дослідити її генезу, визначити передумови та вплив економічних, політичних, культурних чинників на її розвиток.

Науковий підхід у порівняльних дослідження з освіти дорослих базується на методі порівняння, без якого «думати логічно неможливо» (Swanson, 1971, s. 53). Завдяки методу порівняння стає можливим визначення спільного й відмінного, загального і специфічного у досліджуваних системах освіти дорослих. Серед різновидів методу порівняння відзначимо зіставний метод, що сприяє розкриттю сутності досліджуваного явища, проблеми; типологічний метод, що дозволяє пояснити схожість подібними умовами розвитку та функціонування; генетичний метод, що допомагає пояснити схожість явищ спільністю у їх походженні; метод

рецепції, що спрямовується на визначення взаємовпливів та взаємозумовленості явищ, факторів, чинників.

Привертає увагу запропонований Дж. Бірідеєм (Bereday, 1964) метод багаторівневого порівняння, що відбувається на двох рівнях, і дозволяє гармонійно виявляти схожість та відмінність систем освіти. На макрорівні відбувається порівняння декількох систем освіти, а на мікрорівні аналізу підлягає лише одна освітня система (s. 37).

Якщо у першому донауковому (емпіричному) періоді домінуючими методами дослідження були описові, то у періоді наукових досліджень активно почали використовуватися проблемні методи, започатковані Б. Холмзом, який вважав їх науково обґрунтованими, такими, що «дозволяють досліджувати специфічні проблеми освіти в різних країнах з метою осмислення, пояснення і прогнозування» (Локшина, 2011, с. 7; Mattheou, s. 63). У цьому контексті слухним є зауваження І. Кендела (Kandel, 1955) що цінність проблемного методу порівняння у компаративних дослідженнях полягає у можливості не тільки визначати фактори, причини виникнення певних проблем чи специфічних особливостей, а й порівнювати їх, визначати спільне і відмінне та знаходити пояснення й шляхи вирішення (s. 62).

Запорукою отримання об'єктивного результату порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих є використання соціологічного підходу, який дозволяє досліджувати освіту дорослих в країнах як спеціалізований соціальний інститут, визначати її функції та взаємозв'язок з іншими соціальними інститутами, виокремлювати критерії порівняння, розглядати освіту дорослих через призму складних соціальних зв'язків. На думку В. Маллінсона (Mallison, 1975) соціологічний підхід акцентує увагу на здібностях, потребах дорослого, його цінностях та мотивах (s. 65).

Інституалізаційний етап у розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих позначений появою нових та активною діяльністю вже існуючих інституцій, серед яких Товариство порівняльної і міжнародної освіти (Comparative and International Education Society, CIES, 1956 p.), Міжнародне товариство порівняльної освіти дорослих (International Society for Comparative Adult Education, ISCAE, 1960 p.), Товариство порівняльної освіти в Європі (Comparative Education Society in Europe, CESE, 1961 p.), Всесвітня рада товариств порівняльної освіти (World Council of Comparative Education Societies, WCCES, 1970 p.), Міжнародна Рада з освіти дорослих (International Council of Adult Education, ICAE, 1973 p.), Комітет з викладання та дослідження у галузі компаративістики у галузі освіти дорослих (Committee for the Study and Research in Comparative Adult

Education, CSRCAE, 1987 p.) і національні товариства порівняльної освіти та порівняльної освіти дорослих. З-поміж останніх – Американська асоціація освіти дорослих та неперервної освіти (American Association for Adult and Continuing Education, AAACE, 1954 p.), Канадська асоціація освіти дорослих (Canadian Association for the Study of Adult Education, CASAE, 1981 p.), Європейська Рада з досліджень у галузі освіти для дорослих (European Society for Research in the Education of Adults, ESREA, 1991 p.), Консорціум з північноамериканської вищої освіти (Consortium for North American Higher Education Collaboration, CONANEC), Північноамериканський центр для розвитку співробітництва (The North American Center for Collaborative Development, NACCD, 2016 p.), Міжнародна асоціація для неперервної освіти і навчання (International Association for Continuing Education and Training, IACET, 1990 p.) та ін. Вони відігравали особливу роль у розвитку порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих, визначаючи основні напрями розвитку освіти дорослих у світі та окремих країнах, що сприяло розширенню проблемного поля досліджень (пошук гармонійного співвідношення національного і міжнародного, шляхів підвищення ефективності національної системи освіти дорослих, тощо).

Як переконують результати наших досліджень, суттєвий вплив на розвиток порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих мала реалізація організаціями дослідницьких проектів, зокрема, таких як: «Організація, зміст та методи освіти дорослих» (1973–1977 pp.), що дозволив визначити та порівняти вплив на освіту дорослих соціально-економічних, політичних, культурних чинників у різних країнах; «Розвиток освіти дорослих» (1977–1980 pp.), що був спрямований на порівняльний аналіз освітньої політики у галузі освіти дорослих; «Освіта дорослих та розвиток громади» (1982–1986 pp.), за яким було здійснення порівняння розвитку громад у різних країнах, доведено важливість міжнародного співробітництва; «Освіта дорослих та соціальні зміни» (1988–1993 pp.), який довів вплив і значення освіти дорослих на вирішення проблем маргінальних груп та інших проектів і програм.

Трансформаційний етап розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих характеризується полівимірністю, багатоаспектністю, що зумовлюється процесами глобалізації, інтеграції, інформатизації. На думку М. Брейя (Bray, 2003), глобалізація потребує змін у геополітичній картографії, під її впливом з'являються нові глобальні ефекти в освітній політиці й практиці» (s. 219). Це вимагає від компаративістики нового мислення, нових інтерпретаційних концепцій, контекстів дослідження. Основою

компаративістики у галузі освіти дорослих стає міждисциплінарний підхід, кросс-національний аналіз, багатовимірність контексту дослідження. Це зумовлює необхідність її реконцептуалізації.

Зауважимо, що реконцептуалізація педагогічної компаративістики розпочалася на початку XXI ст. Зміни стосувалися: аналітичних меж дослідження, що спостерігаються в урахуванні міжнародного контексту при вивченні національних систем освіти (і освіта дорослих не є винятком); компонентів аналізу (за словами М. Брейя, нова геополітична картографія відстежує потоки глобальних ефектів і моделей імітації, домінування певних контекстів глобалізації в освіті (Bray, 2003, s. 220); підходів до предмету дослідження, який розглядається у контексті транснаціональної, міжнаціональної освіти; форми ідентичності (Marginson, Mollis, 2001, s. 597; Тагунова, 2017, с. 45).

Отже, трансформаційний етап у порівняльних дослідженнях у галузі освіти дорослих характеризується суттєвими змінами концептуальної моделі та методичних аспектів. Якщо у другій половині XX ст. андрагогічна компаративістика як і педагогічна компаративістика орієнтувалася на загальноновизначені вимоги до проведення порівняльних досліджень виходячи, зазвичай, з позицій біхевіоризму, то у XXI ст. складно означити домінуючий підхід, оскільки актуальним стає плюралізм підходів. На думку Н. Смелзера (2014), сучасна методологія порівняльного аналізу опирається на всі підходи та методи: кількісні й якісні, об'єктивні і суб'єктивні, на весь інструментарій різних наук задля забезпечення кращого розуміння та пояснення досліджуваних явищ і процесів (с. 6). Такий міждисциплінарний підхід дозволяє здійснювати порівняльні дослідження у глобальному і національному контексті, «ставити когнітивні й прагматичні цілі, для пошуку адекватних засобів вирішення існуючих проблем» (Noah, Eckstein & Foster, 1998, s. 82).

Особливе значення набуває діяльність міжнародних організацій у розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих. «Зонтичною» організацією можна вважати Міжнародне товариство порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих (International Society for Comparative Adult Education, ISCAE), метою діяльності якого є підвищення інформованості та усвідомлення суспільством цінності порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих, підвищення їх якості та поширення результатів. Вже на першій конференції ISCAE, яка проходила у 1995 р. (м. Бамберг, Німеччина) наголошувалося на необхідності створення теоретико-методологічної бази, розширення мережі досліджень. Наступні конференції (м. Радовліца,

Словенія, 1998 р.; Сент-Луїс, Міссурі, США, 2002 р.; Бамберг, Німеччина, 2006 р.; Лас-Вегас, Невада, США, 2012 р.; Вюрцбург, Німеччина, 2017 р.) були присвячені важливим напрямам компаративістики у галузі освіти дорослих, зокрема, аналізу теорій, принципів, статистичних даних, їх інтерпретації, порівнянню законодавчої бази, механізмів фінансування, моделей систем освіти дорослих тощо. Їх висновки засвідчували необхідність та доцільність порівняльних досліджень у галузі освіти задля виявлення можливостей екстраполяції позитивного зарубіжного досвіду.

Не менш значущою за своїми висновками та напрацюваннями є Міжнародна конференція «Міжнародні порівняльні дослідження у галузі освіти дорослих: міждисциплінарні та крос-національні підходи» (Бонн, 2016), яка закликала дослідників до багаторівневого міждисциплінарного аналізу у порівняльних дослідженнях на основі проблемного підходу з урахуванням впливу глобалізаційних та інтеграційних процесів.

У цьому контексті були реалізовані такі проекти: «Порівняльний аналіз регіональної політики освіти дорослих» (Comparative Analysis of Regional Policies for Adult Learning – REGIONAL, 2014–2015 pp.), «Порівняльні студії в освіті дорослих та освіти впродовж життя» (Comparative Studies on Adult and Lifelong Learning – COMPALL, 2014 p.), «Європейські студії та дослідження в освіті дорослих» (European Studies and Research in Adult Learning and Education – ESRAL, 2013–2015 pp.) та ін.; кожен рік працює Міжнародна зимова школа порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих і освіти впродовж життя, яка об'єднує андрагогів і дослідників на глобальному рівні, створює умови для їх співпраці та міжнародної мобільності.

У розвитку компаративних досліджень у галузі освіти дорослих мають значення міжнародні бази даних із глобальних проблем освіти дорослих, зокрема, ALADIN (The Adult Learning Documentation and Information Network), яка була створена у 1997 р. під егідою Інституту неперервної освіти ЮНЕСКО (UIL). На нашу думку, документи, книги, результати досліджень, статистичні дані тощо є невичерпною джерельною базою для науковців – компаративістів у галузі освіти дорослих.

Зазначимо, що на трансформаційному етапі розвитку порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих виходять ґрунтовні монографічні дослідження таких науковців, як і Дж. Рішменн, Др. Брон (Reischmann, Bron, 1998), М. Мілана, Т. Несбіт (Milana & Nesbit, 2015), Дж. Філд, К. Кензел, М. Шемменн (Field, Künzel & Schemmann, 2016), М. Словей (Slowey, 2016) та ін., в яких розкриваються теоретико-методологічні аспекти,

визначаються перспективи розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих.

Проведене дослідження дозволило зробити такі висновки: компаративістика у галузі освіти дорослих – новий перспективний напрям порівняльних досліджень в освіті, який тісно пов'язаний та зумовлений розвитком освіти дорослих і порівняльної педагогіки. У її розвитку доцільно виокремлювати два періоди: емпіричний (донауковий) (друга половина XIX – перша половина XX ст.) та період наукових досліджень (друга половина XX – початок XXI ст.). Провідними тенденціями донаукового періоду є тенденції емпіричного спостереження, стихійного збору окремих даних про здійснення навчання дорослих у різних країнах під час «освітніх» мандрівок; заснування перших неурядових організацій освіти дорослих, які займалися підготовкою звітів, аналізом, порівнянням накопичених фактів і даних, організацією конференцій тощо; усвідомлення важливості порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих у зв'язку з процесами концептуалізації й інституалізації в освіті дорослих, оскільки розширення емпіричної бази сприяло обґрунтуванню нових концепцій, підходів, моделей в освіті дорослих.

Тенденціями періоду наукових досліджень є тенденції концептуалізації, яка виявляється у розробленні теоретико-методологічних підходів, підтримці системних уявлень у порівняльних дослідженнях, розкритті сутності та специфіки тощо; інституалізації, яка позначена появою нових та активною діяльністю вже існуючих інституцій стосовно порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих; трансформації, яка характеризує суттєві зміни у концептуальній моделі та методичному аспекті, що зумовлені впливом глобалізаційних процесів на розвиток освіти дорослих, зокрема, актуалізація міждисциплінарного підходу, плюралізму у підходах та методах, урізноманітнення дослідницьких пошуків. Визначальною характеристикою методології компаративістики у галузі освіти дорослих є екстраполяція наукового знання, її міждисциплінарний та плюралістичний характер; предметом – є генеза, тенденції і закономірності розвитку освіти дорослих на глобальному, регіональному і локальному рівнях, можливості взаємозбагачення національних систем освіти дорослих; завданням – дослідження освітніх явищ, подій і фактів стосовно освіти дорослих з урахуванням історичних, соціально-економічних, соціально-культурних, політичних аспектів, визначення подібного й відмінного у системах освіти дорослих у двох або декількох країнах, регіонах або в глобальному масштабі.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути подальше вивчення її з точки зору визначення особливостей проведення порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих у різних країнах.

АНОТАЦІЯ: Визначено особливості становлення та розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих крізь призму розвитку освіти дорослих і порівняльної педагогіки. Простежено її генезу, проаналізовано підходи до періодизації, визначення її предмета, завдань, мети, напрямів досліджень. Розроблено й обґрунтовано періодизацію становлення та розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих, критеріями якої стало розмежування знання про компаративні дослідження у галузі освіти дорослих на ненаукове й наукове, демаркація науково-педагогічного і ненаукового педагогічного знання, динаміка їх взаємодії та перетворення. Досліджено динаміку змін тенденцій від емпіричного спостереження, стихійного збору окремих даних про здійснення навчання дорослих у різних країнах під час «освітніх» мандрівок до тенденцій концептуалізації, інституалізації, трансформації. Наголошено на важливості й перспективності розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих у сучасному глобалізованому суспільстві.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: освіта дорослих, порівняльні дослідження в освіті, компаративістика у галузі освіти дорослих, періодизація, концептуалізація, інституалізація, трансформація

ABSTRACT: The article deals with peculiarities of establishment and development of comparative adult education taking into account development of adult education and comparative pedagogics. Its genesis is traced, approaches to periodization, tasks, aim, directions of research are analyzed. Periodization of comparative studies is worked out and proved; criteria of periodization are division of knowledge on comparative adult education into scientific and non-scientific, division of scientific pedagogical and non-scientific pedagogical knowledge, dynamics of their interaction and conversion. Dynamics of tendencies changing from empiric observation, collection of certain data about adult education in different countries during educational trips to tendencies of conceptualization, institutionalisation and transformation is traced. Importance and prospects of comparative adult education in modern globalized society is stressed.

KEYWORDS: adult education, comparative education, comparative adult education, periodization, conceptualization, institutionalisation, transformation

Bibliography

- Alkin, M.C. (1992). *Encyclopedia of Educational Research*. 6th Edition. (pp. 31). New York: Macmillan Publisher.
- Anderson, C.A. (1977). Comparative education over a quarter century. Maturity and challenges. *Comparative Education Review*, 21, 415–418.

- Anweiler, O. (1999). Comparative education an internalization of education. *Comparative education review*, 13 (2), 109–114.
- Bereday, G.Z.F. (1964). *Comparative Methods in Education*. New York: Reinhart, Holt and Winston.
- Bray, M. (2003). Comparative Education in the Era of Globalisation: Evolution, Missions and Roles. *Policy Futures in Education*, 1(2), 209–224.
- Bron, Jr. (1987). *Five pitfalls in comparative adult education inquiry*, Paper presented at the International Conference on Comparative Adult Education, Oxford, UK, 6–9 July.
- Busel, V.T. (Red.). (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod. i dopov.)*. Kyiv; Irpin: Perun.
- Charter, A.N.& Siddiqui, M. (1989). *Comparative Adult Education: State of the Art with Annotated Resource Guide*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Charters, A.N. (ed.) (1981). *Comparing Adult Education Worldwide*. Sar. Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Charters, A. (1992). *Comparative Studies in Adult Education--A Review*; Paper presented at the World Congress of Comparative Education, 8th, Prague, Czechoslovakia, June 1992.
- Cowen, R., Andreas, M. & Kazamias, M. (Eds). (2009). *International Handbook of Comparative Education*. Part One. London – New York: Springer Dordrecht Heidelberg.
- Field, J., Künzel, K. & Schemmann, M.(2016). *International Comparative Adult Education Research. Reflections on theory, methodology and future developments*. In M. Schemmann (Ed.) *International Yearbook of Adult Education* (pp. 119–133), 39, Cologne: University of Cologne.
- Hans, N. (1989). *Comparative Education*, 3th ed. London: Routledge and Kegan Paul Publisher.
- International Society for Comparative Adult Education (ISCAE)*. Retrieved from <http://www.iscae.org/index.htm>.
- Kandel, I.L. (1955). *The New Era in Education: A Comparative Study*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kidd, J.R. (1975). Comparative adult education. The first decade. In Bennett, Cliff, Kidd, J. Roby & Kulich, Jindra (Eds.). *Comparative studies in adult education*. An anthology. Syracuse, NY: Syracuse University.
- Knoll, J. (1989). Comparative adult education from Nordborg (1972) until today. *International Journal of Lifelong Education*, 8(2), 139–149.

- Knoll, J.H. (2000). Development and Fundamental Principles of International and Comparative Adult Education Research. *Adult Education and Development*, 54, 29–41.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. (1989 edition), Norman, OK: Harvest House, Ltd.
- Liveright, A.A. & Haygood, N. (1968). *The Exeterpapers: report of the first conference on the comparative study of adult education*. Boston: CSLEA.
- Lokshyna, O. (2011). Tendentsiia yak katehoriia porivnialnoi pedahohiky. *Porivnialno-pedahohichni studii*, 2(8), 5–14.
- Mallison, V. (1975). *An Introduction to the Study of Comparative Education*. 4th Edition. London: Heinemann.
- Marginson, S. & Mollis, M. (2001). The Door Open and the Tiger Leaps: Theories and Reflexivities of Comparative Education for a Global Millennium. *Comparative Education Review*, 45 (4). 581–615.
- Milana, M. & Nesbit, T. (Eds) (2015). *Global perspectives on adult education and learning policy*. New York, NY: Basingstoke, HPH.
- Noah, H.J., Eckstein, M.A. & Foster, P.J. (1998). *Doing Comparative Education: Three Decades of Collaboration*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre (CERC).
- Ohiienko, O.I. (2014). Metodolohiia porivnialnykh doslidzhen u haluzi osvity doroslykh. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 2(9), 45–153.
- Oni, C. (2005). Comparative Adult Education: The Nature and Approaches. *Journal of social science*, 11(3), 243–248.
- Ragins, C. (1989). *Comparative Method – Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. Berkeley: University of California Press.
- Reischmann, J. & Bron, Jr.M. (Eds.) (1998). *Comparative Adult Education 2008: Experiences and Examples*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Savicevic, D. (2003). *Komparativna andragogija*. Beograd, Serbia: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Univerziteta u Beogradu.
- Siddiqui, D.A. (1993). Comparative adult education research: methods and materials. *International Journal of Lifelong Education*, 12(2), 139–146.
- Slowey, M. (Ed.). (2016). *Comparative Adult Education and Learning: authors and Texts*. Firenze: Firenze University Press.
- Smelzer, N.D. (2004). O komparativnom analize. mezhdistsiplinarnosti i internatsionalizatsii v sotsiologii. *Sotsiologicheskiye issledovaniya*, 11, 3–12.
- Swanson, G. (1971). *Framework for Comparative Research: Structural Anthropology and Theory of Action: Essay in Trends and Applications*. Berkeley: University of University of California.

- Tahunova, Y.A. (2017). Pedahohycheskaia komparatyvystyka v kontekste poniatyi y podkhodov sovremennoi nauky. *Otechestvennaia y zarubezhnaia pedahohyka*, T. 1, 4 (41), 41–53.
- Titmus, C.J. (Ed.). (1989). *Lifelong Education for Adults*. New York: Pergamon.