



Марія Мензон (Maria Manzon) —

науковий співробітник Національного інституту освіти Наньянського технологічного університету, Сінгапур, де вона є керівником Цільової робочої групи з міжнародних і порівняльних досліджень (International and Comparative Studies Task Force). Вона є головою Постійного комітету з визнання і нових товариств (Admissions and New Societies Standing Committee) Всесвітньої ради порівняльно-педагогічних товариств (World Council of Comparative Education Societies). Вона також є асоційованим членом Центру порівняльно-педагогічних досліджень (Comparative Education

Research Centre) Гонконгського університету. Її наукові інтереси та публікації зосереджені на теорії, історії та методології порівняльної педагогіки, а також на залученні батьків до освітньої сфери. Марія Мензон була співредактором тому про історію порівняльно-педагогічних товариств (2007) та тому з порівняльної педагогіки в університетах по всьому світу (2008). Її книга під назвою «Порівняльна педагогіка: Побудова поля» (2011) стала відомою завдяки своїм комплексним підходом і новаторською концептуалізацією.

УДК 37.013.74(477+1-87)

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА¹: ІНТЕЛЕКТУАЛЬНЕ ПОЛЕ У МІКРОСВІТІ

Переклад Локишиної О. І.

У статті надано соціологічний коментар про роль дослідницького центру в інституційній та інтелектуальній розбудові поля порівняльної педагогіки. У якості одиниці для аналізу взято Центр порівняльно-педагогічних досліджень (Comparative Education Research Centre) Гонконгського університету. Стаття написана на основі монографії, що була опублікована у 2015 р., з нагоди 20-річчя Центра порівняльно-педагогічних досліджень (далі ЦППД) (Manzon, 2015).

Історія Центра представлена крізь призму розповідей кожного з директорів ЦППД з їхніми біографіями, а також внутрішньої соціології Гонконгського університету та його педагогічного факультету², які вбудовані у внутрішню політику та розширення позицій Гонконгу і його університетів на регіональному та міжнародному рівнях.

Із соціологічного погляду ЦППД, як одиниця аналізу, є прикладом інституціоналізації поля порівняльної педагогіки. Як стверджував Cowen (1990, с. 322), наукові мережі (журнали, центри і товариства) є важливими показниками «визначення попиту та пропо-

¹ Відповідно до термінологічної традиції, що склалася в українській мові, використаний автором цієї статті англійський термін «comparative education» перекладено як «порівняльна педагогіка».

² Англійською мовою «Faculty of Education».

зиці порівняльної педагогіки на світовому рівні» (див. також Epstein, 2013). Дивлячись на об'єкт дослідження з погляду соціології знань, ЦППД є прикладом динамічної взаємодії міжнародної та внутрішньої політики, епістеми, біографії і внутрішньої соціології університетів. Ця публікація показує, що такий науково-дослідний центр, як ЦППД також можна розглядати в якості інтелектуального поля у мікросвіті.

Стаття має наступну структуру: після короткого представлення Центра порівняльно-педагогічних досліджень (ЦППД) висвітлено концептуальні погляди, які будуть використовуватися далі у соціологічному коментарі. Це, насамперед, П. Бурд'є (P. Bourdieu) (1969 р., 1984 р., 1984 р.) та його теорія «інтелектуального поля», Бехер (Becher) і Троулер (Trowler) (2001 р.) з їх теорією «академічних племен і територій». Відтак ці погляди застосовуватимуться для аналізу історичної еволюції ЦППД як форми соціальної практики. Наступна частина буде відображати можливу майбутню траєкторію розвитку центру. У висновках буде сформульовано наслідки цього аналізу для розуміння широкого поля порівняльної педагогіки.

Ця стаття демонструє інституційну будову порівняльної педагогіки як поля, використовуючи в якості одиниці для аналізу ЦППД. З точки зору логіки практики П. Бурд'є, ЦППД було сформовано не лише завдяки самотності кожного з керівників, які у певний час очолювали центр, але і завдяки його інтеграції до педагогічного факультету, Гонконгського університету, політичних дискурсів «Гонконг-Китай» і до глобального проблемного поля. Це дослідження може слугувати зразком для майбутніх досліджень щодо того, як працюють аналогічні центри порівняльної педагогіки, як вони виникли і чому.

У статті також розглянуто інтелектуальне конструювання порівняльної педагогіки з метою висвітлення когнітивної сили, яку використовують учені для визначення цієї галузі. Як висвітлюється у статті, директори ЦППД запропонували багатовимірне визначення поля з широкою міждисциплінарною та парадигмальною відкритістю. Їх акценти на фокусах і цілях порівняльно-педагогічної роботи, що здійснювалися через ЦППД, відрізнялися, зважаючи на відмінності їхнього культурного та суспільного досвіду і світогляду, як інституційного і соціального контекстів, у яких вони працювали.

Ключові слова: порівняльна педагогіка, П'єр Бурд'є (Pierre Bourdieu), інтелектуальне поле, Гонконг, Центр порівняльно-педагогічних досліджень (ЦППД), соціологія знання.

Короткий вступ про Центр порівняльно-педагогічних досліджень

Центр порівняльно-педагогічних досліджень (ЦППД) було створено в Гонконгському університеті у 1994 р. в якості першого науково-дослідного центру факультету педагогіки. На початку свого функціонування (у жовтні 1994 р.) Центр нараховував 36 членів. Засновники Виконавчого комітету були викладачами факультету досліджень курикулуму і освіти (CERC 2004, с. 2). Після цього до Комітету також приєдналися студенти.

ЦППД має наступні цілі:

- сприяти, брати участь та ініціювати широкий спектр науково-дослідних проектів з порівняльними перспективами;
- підтримувати порівняльне дослідження у галузі освіти, а також для поширення інформації по всьому регіону і за його межами за допомогою публікацій,

інформаційних бюлетенів, науково-дослідної діяльності, у тому числі семінарів, симпозиумів, конференцій тощо;

- встановлювати і підтримувати широкий спектр контактів з дослідниками у галузі освіти і дослідними установами в Китаї, в регіоні та на міжнародному рівні;
- забезпечити центр такими можливостями, щоб на його основі інші установи та організації в регіоні могли б залучати людські та інші ресурси на основі грантів, дослідницьких контрактів, консультацій і тренінгів з методології дослідження (CERC, 2015).

У контексті зазначених цілей заслуговують на увагу досягнення центру за два десятиріччя існування. На період січня 2015 р. ці досягнення охоплювали:

- 54 публікації книжного обсягу з копірайтом центру, з яких 31 публікація входить до серії «Дослідження Центру порівняльно-педагогічних досліджень з порівняльної педагогіки» (зараз видаються спільно з видавництвом Springer) та 11 – це публікації серії «Монографії Центру порівняльно-педагогічних досліджень з розвитку порівняльної педагогіки та міжнародної освіти»;
- 18 перекладених видань 12 мовами¹;
- 27 випусків інформаційного вісника центру – *CERCular*;
- 22 симпозиуми та конференції;
- 32 вагомих проекти, багато з яких отримали грант GRF (General Research Fund) від Гонконгської ради дослідницьких грантів (Hong Kong Research Grants Council).

Ці значні досягнення є навіть ще більш значними, беручи до уваги, що функціонування центру залежить від благодійної підтримки його Менеджерського комітету та його членів. На період січня 2015 р. у ЦППД вже нараховувалося 144 повноправних члена (44 співробітника, 100 студентів) із семи факультетів та інститутів Гонконгського університету, і 18 асоційованих членів з 10 країн. У таблиці 1 представлено перелік директорів і секретарів ЦППД з моменту його створення.

Таблиця 1

Директори і секретарі ЦППД

Директор		Секретар	
Lee Wing On	1994–1996	Carmel Wong	1994–1995
Mark Bray	1996–2001	Michelle Fong	1995–1997
Bob Adamson	2002	Emily Mang	1997–2014
Mark Mason	2002–2008	Zhang Wei	2014– по т.ч.
Yang Rui	2008–2010		
Mark Bray	2010– по т.ч.		

Динаміка інтелектуальної галузі

З метою соціологічного аналізу є сенс використати такий ключовий концепт, як «логіка практики», який інтерпретує будь-яку соціальну практику як результат потрібної взаємодії між *габітусом*, *капіталом* і *полем* (Bourdieu 1984, с. 101). Таким чином, наукові практики створюються завдяки та в результаті зіткнення між *габітусом* науковців та

¹ Китайська, фарсі, французька, італійська, японська, корейська, монгольська, португальська, російська, іспанська, турецька та в'єтнамська мови.

обмеженнями, потребами і можливостями соціального *поля*, якому відповідають їхні *габітуси*. Практики розвиваються прямо (зміна практик направляє їхній розвиток в сторону) під впливом не зовсім свідомого процесу пристосування *габітусу* та практик індивідуумів до об'єктивних і зовнішніх викликів суспільного світу.

Поле, проте, має свою логіку, політику та структуру, як і відому ієрархію прийнятних рухів капіталу. Внутрішня логіка поля нейтралізує зовнішні впливи низки чинників, таких як економічні та політичні (П. Бурд'є, 1969). Таким чином, поле має відносну автономію від зовнішніх сил і слугує посередницьким контекстом між зовнішнім полем та індивідуальними та інституційними практиками (Bourdieu & Wacquant, 1992, с. 105).

Далі П. Бурд'є стверджує, що інтелектуальне поле динамічно будується завдяки взаємодії осіб (які перебувають у ньому) у рамках «системи позиції та опозицій» (1969, с. 109), що конкурує заради символічної влади – здатності називати, категоризувати та визначати легітимні форми продукування знань (Delanty, 2001). Цей «закон пошуку відмінності» надає полю динамізму, припускаючи, що конкуренція між інтелектуалами та їхніми соціальними групами буде особливо інтенсивною для тих, хто обіймає сусідні позиції в полі (П. Бурд'є, 1984b, с. 30).

Ці спостереження можуть бути пов'язані з іншим ключовим концептом *академічних племен і територій* (Becher & Trowler, 2001). «Академічні племена» належать до соціологічних особливостей академічних спільнот, які було частково сформовано членами цих громад, а частково – інституційними структурами: університетами, які структурували їх у факультети, кафедри, центри та інші одиниці. «Академічні території» належать до епістемологічних характеристик, тобто ідей, на яких зосереджені вчені, у тому числі предмет дослідження, методи і моделі дискурсу.

Застосовуючи зазначені підходи до теперішньої теми, варто відзначити, що форми соціальної практики порівняльної педагогіки можуть варіюватися залежно від філософії знання вченого і практики проведення порівняльних дослідження (*габітус*), як і його/її володінням різними рівнями культурного, економічного та соціального капіталу, визнаного у конкретній соціальній сфері (наприклад, університет, професійне товариство, науково-дослідний центр на місцевому, регіональному та міжнародному рівнях). Більш детально дослідницький центр, зокрема ЦППД, що розглядається як інтелектуальне поле, структурується під впливом об'єктивно-соціальних сил (інституційних, макросоціальних і політичних контекстів), та як динамічна взаємодія академічних племен, які нерівноправно розташовані у полі. Сусідні племена змагаються один з одним у пошуках визнання, символічної влади, щоб визначити і діяти на законних підставах для виробництва наукових товарів і, як наслідок, мати доступ до управління ресурсами, щоб забезпечити додаткове виробництво знань. Такі племінні змагання за символічний капітал є однією із форм використання влади, щоб забезпечити титульність і визнання своєї власної території, і для розширення своїх кордонів як шляхом переходу в опозицію (що призводить до фрагментарності та розколу поля) або шляхом злиття та набуття (що зумовлює територіальну експансію). Зазначене відображається у літературі з проблем дисциплінарної інституалізації, де дисципліни або поля, що виникають, намагаються позиціонувати себе шляхом аматорських пояснень об'єкту дослідження, як і базуючись на вже визнаних сусідніх дисциплінах (див. Clark (1987) про наукові товариства у вищій освіті; Wagner & Wittrock (1991) про суспільні науки; Lambert (2003) про історію).

Логіка практики ЦППД

Формування і розвиток ЦППД можна розглядати як форму соціальної практики, на яку впливає взаємодія тріади – габітус, капітал, поле. У цьому відношенні виділено чотири ключових запитання, що послужили в якості основи для історичних наративів директорів ЦППД¹, що відповідають чотирьом елементам цієї аналітичної рамки. Це наступні запитання:

1. Як ви прийшли до ідентифікації себе з полем порівняльної педагогіки? (особиста біографія);

2. Як ЦППД розвивався впродовж останніх двох десятиліть? (події/ досягнення);

3. Яку позицію зайняв ЦППД у Гонконгському університеті та на факультеті? Яку роль відіграє його вплив? (вбудованість);

4. Які майбутні напрями діяльності ви уявляєте для ЦППД? (плани на майбутнє).

Накладаючи ці питання на формулу логіки практики П. Бурд'є (1984, с. 101), соціальна практика ЦППД у минулому (запитання (3) 2) і, можливо, у майбутньому (запитання (3) 4) може бути потрактована як результат тріадної взаємодії між габітусом і капіталом відповідних директорів (запитання (3) 1) та полем, будь то факультет освіти, Гонконгський університет, порівняльно-педагогічні товариства тощо (запитання (3) 3):

$$\{(габітус) (капітал)\} + \text{поле} = \text{практика}$$

$$3\ 1 \quad + \quad 3\ 3 \quad = \quad 3\ 2, 3\ 4$$

Елемент часу також є важливим. Кожна епоха історії ЦППД діє в рамках об'єктивних макрополітичних та макросоціальних контекстів, які змінюються з часом. Таким чином, наведена вище формула після включення в часовий вимір буде виглядати наступним чином:

{(габітус) (капітал)} + поле = практика

Час 1,

{(габітус) (капітал)} + поле = практика

Час 2, тощо

Ера заснування та час до передачі Гонконгу в 1997 році під юрисдикцію Китаю

Перша ера є основоположним періодом, що охоплював створення ЦППД в 1994 р. в якості нової соціальної практики або інтелектуального поля на педагогічному факультеті Гонконгського університету. Інституціоналізація центру може бути, головним чином, пов'язана з двома вченими: Lee Wing On і Mark Bray (див. Lee, 2015; Bray, 2015). Lee, спочатку отримавши освіту з Китаєзнавства, яке він викладав через «західні лінзи» в Гонконгському університеті, познайомився з порівняльною педагогікою, навчаючись в аспірантурі в Англії. Bray увійшов у поле порівняльної педагогіки через міжнародну освіту та дослідження розвитку, викладаючи в Африці та навчаючись у подальшому в аспірантурі на факультеті Африканських досліджень в Единбурзі під керівництвом Kenneth King. Як Lee, так і Bray ідентифікували себе з племенем порівняльної педагогіки. Вони взяли участь у першому Всесвітньому

¹ Lee (2015), Bray (2015a & b), Adamson (2015), Mason (2015) and Yang (2015).

конгресі товариств з порівняльної педагогіки у Празі в 1992 р. і згодом входили у керівництва товариств з порівняльної педагогіки місцевого, регіонального та глобального рівнів. Це можна розглядати як цінний соціальний капітал для поля; і з точки зору їхнього габітусу обидва мали схильність до порівняльної педагогіки під час викладацької роботи та проведення досліджень. Крім того, їх культурний і соціальний капітал було визнано в соціальній сфері Гонконгського університету і, зокрема, його педагогічного факультету.

Беручи до уваги точку зору П. Бурд'є, стає зрозуміло, що наукова практика порівняльної педагогіки виникла при зустрічі габітусів цих двох учених та можливостей соціального поля – факультету, Гонконгського університету і Гонконгу, для яких їхній габітус і капітал був цінним. На першому засіданні Виконавчого комітету центру (тоді він називався Центр порівняльних досліджень з регіональної та міжнародної освіти – ЦПДРМО) у листопаді 1994 р. на порядок денний було висунуто пропозицію щодо цілей і функцій Центру. Дискусія стосовно пропонованих функцій дещо відрізнялася від цілей, які пізніше стали визначати ЦППД, і які й досі визначають. Вони рефлектували соціальні дискурси, що мали місце у Гонконгу як території, що повернеться з колоніального до китайського адміністрування три роки потому. Першою із запропонованих функцій (CCRRIE, 1994, с. 1) була:

«... ініціювати регіональні дослідження в галузі освіти з питань, пов'язаних з Гонконгом, Південно-Східною Азією та Східною Азією (відомих як «Регіон»)».

Цей документ вказував на необхідність:

«... передбачення потреб після 1997 р. шляхом створення бази даних і спільних наукових інтересів з Китайською Народною Республікою, але самодостатності в галузі розробки навчальних програм, систем трансляції і пов'язаних з ними цінностей (...). Центр вбачався як осередок для підтримки зв'язків Гонконгу з інноваціями в освіті на Заході, і з материковим Китаєм».

Основоположні документи центру розкривають спільність з якою учасники зібрання бачили роль Центру. Ці документи були підготовлені в момент конкретного історичного моменту в житті Гонконгу і в конкретному інституційному контексті Гонконгського університету, який був першим і в той час єдиним англomовним університетом у Гонконгу (водночас здатним функціонувати китайською мовою). Гонконгський університет тоді зайняв стратегічну позицію як наукове місце для ідей як зі Сходу, так і Заходу. Ці ідеї не експортувалися й імпортувалися університетом пасивно. Більшою мірою університет виконував, враховуючи його білінгвальну та бікультурну компетентності, герменевтичну функцію, дозволяючи Заходу дізнатися та зрозуміти Китай, а Китаю дізнатися і зрозуміти Захід.

Центр, розташовуючись у Гонконзі, і Гонконгський університет зокрема, використав своє унікальне положення для крос-культурної торгівлі освітніми ідеями. Це було запропоновано в якості другої функції тодішнього ЦПДРМО: «Бути кліринговою палатою даних в галузі освіти щодо Регіону і публікацій, що впливають з такої роботи» (1994, CCRRIE, ч. 2). Водночас центр не був простою кліринговою палатою ідей. Він інтерпретував та синтезував освітні ідеї крос-культурно та слугував місточком між Китаєм та Заходом. Lee (2015) та Bray (2015) висвітлили це у першій опублікованій книзі Центру – *«Китайський учень»* (Watkins & Біггс, 1996) – та у праці *«Освіта у Китаї та у зарубіжжі»* (Gu, 2001). Унікальну роль ЦПДРМО також

було визнано міжнародними ученими. Одним із прикладів є Joseph Farrell (1999, с. 545) з Університету Торонто, який у рецензії на книгу Noah & Eckstein (1998) характеризував центр як «один із самих нових і сильних інтелектуальних центрів світу». Він зазначав, що:

«Центр виглядає місцем, де багато напруженості і інтелектуальних конфліктів, які ми традиційно позиціонуємо як такі, що мають місце між сходом і заходом, розвинені і нерозвинені, зліва і справа зустрічаються разом у стані бродіння, яке може продукувати деякі зовсім нові та відмінні шляхи розуміння та реалізації нашої професійної діяльності».

Попередньо ми висвітлювали макросоціальний контекст Гонконгу, що рефлектується у соціальній сфері Гонконгського університету та на педагогічному факультеті. Ця тема може бути розвинена ремарками щодо того, як наукова практика центру була започаткована у взаємозв'язку між габітусом засновників центру, та як потреби і можливості, що були створені соціально-політичним контекстом Гонконгу на початку 1990-х рр., було трансформовано у дискурси університету та факультету.

Lee писав про остаточний імпульс створення ЦПДРМО (2015, с. 17–19):

«Клімат на рівні університету став сприятливим на початку 1994 року, коли влада розповсюдила документ про центри академічної діяльності. Такі центри мали бути віртуальними, які не потребують жодних додаткових ресурсів, але служили б базами для концентрації існуючого досвіду з проведення наукових досліджень і залучення спонсорської допомоги та фінансування. Посада завідуючого кафедри зробила значущою заявку Mark Bray на засіданні факультету у квітні 1994 року. Рада факультету формально схвалила заявку і направила її в Сенат, який затвердив її у травні 1994 року. Останнім кроком була Рада університету, яка схвалила заявку в червні 1994 року».

Зазначене вище є класичним прикладом генерування соціальної практики. Організація була започаткована двома вченими (один з яких мав додатковий соціальний і символічний капітал, будучи завідувачем кафедри), які відгукнулися на можливість заснувати перший віртуальний центр педагогічного факультету Гонконгського університету та розпочали формувати плем'я компаративістів у рамках соціального поля факультету. Звичайно, заснування центра – не лише заслуга Lee та Bray. Доісторичну заявку щодо відкриття дослідницького центру, що займався б регіональними і порівняльними дослідженнями в освіті, було зроблено у 1989 р. їхніми факультетськими колегами на чолі з John Biggs, залученими до досліджень Міжнародної асоціації з оцінювання навчальних досягнень (МАОНД), які проводив Гонконгський центр асоціації, що базувався у Гонконгському університеті на педагогічному факультеті. Водночас рух до відродження ідеї центра з порівняльної педагогіки у 1994 р. з ініціативи Bray та Lee та за підтримки колег, які пізніше стали членами Виконавчого комітету, використав зручний момент у контексті вектору Гонконгського університету – сприяти започаткуванню віртуальних дослідницьких центрів. Так було створено ЦПДРМО.

Початкова назва ЦППД (Центр порівняльно-педагогічних досліджень) – Центр порівняльних досліджень з регіональної та міжнародної освіти (ЦПДРМО) (Centre for Comparative Research in Regional and International Education (CCRRIE)), частково рефлектувала бажання служити колегам з племені МАОНД. У 1995 р. ЦПДРМО було перейменовано у Центр порівняльно-педагогічних досліджень

(ЦППД)/Comparative Education Research Centre (CERC) з метою спрощення вимови акроніму та відображення багатомірної мети.

Первинною стратегією засновників центру було формування почуття соціальної («племінної») ідентичності, посилення спілкування між членами, формування відчуття існування нової групи. Ця мета була частково досягнута шляхом видання інформаційного вісника центру – *CERCular*. Перелік публікацій факультетських колег, які були прямо чи опосередковано залучені до проведення порівняльних досліджень, було представлено у цьому віснику. Lee пояснював (2015, с. 19):

«Ми шукали елементи порівняння у публікаціях наших колег з факультету – чи такі елементи відносилися до проблем поза Гонконгом, чи стосувалися певних реалій в інших країнах, чи навіть здійснювався огляд якоїсь проблеми у зарубіжжі. Ми усвідомлювали, що багато людей мали відношення до порівняльної педагогіки у той чи інший спосіб».

Зазначене представляє цікавий випадок для ілюстрації наявних протиріч і напруження між соціологічним та епістемологічним вимірами (Becher & Trowler, 2001) порівняльної педагогіки як наукового поля. Всеохоплююче визначення порівняльної педагогіки, яке запропонував Lee, контрастує з більш вузькими визначеннями (див., наприклад, Gu, 2001; Epstein, 1994; Olivera, 2009). Це визначення було трансльовано соціологічно у його діяльність як першого директора центру – залучити так багато колег до новодемаркованої території, як тільки можна. Водночас така всеохоплююча територія, що поєднує «непоєднувані» субплемена, неминуче створює проблеми і племінні напруженості. Як зазначав Bray (2004, с. 10) щодо товариств порівняльної педагогіки по всьому світі, там можна віднайти діапазон ідентичностей, і не завжди всі члени дуже зацікавлені в методичних дискусіях про історію галузі. Кожен член має відмінний габітус і форми капіталу, а отже, по-різному позиціонує себе у галузі. Аналогічне спостереження доцільне і для території центру, що характеризується плінністю кордонів і розмаїттям членів. З цього погляду ЦПДРМО рефлектує поле порівняльної педагогіки у мікросвіті у сенсі постійних дискусій щодо широкого або більш вузького її визначення (див., наприклад, Mason, 2015; також главу 5 Manzon, 2011) та щодо емпіричних даних про її контури (Cook, Хайт і Епштейн, 2004). Це поле, як і ЦПДРМО, є гетерогенним, соборним і не завжди експліцитно порівняльним за змістом, членством або цілями (Manzon, 2011, с. 124).

Тому не дивно, що за законом інтелектуального поля про пошук відмінності, деякі племена, які населяють територію порівняльної педагогіки, обирають подвійне (або декілька) громадянство і навіть потім вирішують мігрувати та заснувати помешкання на нових територіях, де вони можуть претендувати на нову назву під своїм ім'ям, виявляти свою справжню ідентичність і отримувати вигоду від ресурсів на нових територіях для того, щоб вирощувати свої власні знаннєві продукти. Таким чином вони можуть отримати належне визнання і мати більш символічну владу, тобто здатність ідентифікувати, класифікувати та визначити законні форми генерування знань (Delanty, 2001).

Як зазначалося вище, цей закон пошуку відмінності надає динамізму полю та передбачає, що змагання між інтелектуалами та їхнім соціальним групуванням буде особливо інтенсивним для тих, хто обіймає сусідні позиції на території (Bourdieu, 1984b, с. 30). Проектуючи ці думки на центр, потрібно відзначити, що це був

перший віртуальний центр, заснований на педагогічному факультеті Гонконгського університету у 1994 році. П'ять років потому центр досліджень з освіти Wah Ching у Китаї (ЦДОК Wah Ching) став другим віртуальним центром, створеним на факультеті з явним фокусуванням на освітній політиці в Китаї. На період січня 2015 р. факультет мав вісім дослідницьких центрів.

Розщеплення та фрагментація наукових мереж відображає закономірності у широкому академічному полі (див., наприклад, Masemann, Bray & Manzon, 2007). Як відзначав Clark (1987, с. 238), існує «постійне змагання між відцентровими і доцентровими академічними силами, яке прокладає шлях для подальших поділів за змістовими лініями».

Переходячи до інших форм соціальної практики упродовж перших років діяльності центру, деякі міркування, що стосуються поля дослідження, є доречними. За Klein (1990), наявність поля і його значення в основному формується його відносною видимістю, яка може бути принаймні двох форм. Одна з них є зовнішньою формою міждисциплінарних інституцій (наприклад, науково-дослідний центр) та/або міждисциплінарних програм магістратури. Інша охоплює менш явно виражені форми для здійснення міждисциплінарного діалогу, такі як дослідницькі групи, симпозиуми, конференції та публікації. Усі ці форми були і/або присутні у знанневих продуктах центру.

У 1996 р. Bray відзначив започаткування спеціалізації з порівняльної педагогіки при підготовці магістрів з освіти в Гонконгському університеті. Це була стандартна дворічна вечірня програма для підготовки магістрів з освіти з модулями з методології порівняльної педагогіки, освітньої політики, змісту освіти, економіки та фінансування освіти, які розглядалися під компаративним кутом зору. Цей курс закінчило три набори студентів (1998, 2001, 2003), які, наповнивши новим життям центр, стали тими, хто володів габітусом і культурним капіталом для розселення на території та зробив внесок у розширення її кордонів.

Іншим визначним знанневим продуктом, який зробив центр міжнародно відомим, поряд із семінарами, симпозиумами та студентами-дослідниками, є потужний внесок у вигляді публікацій. Особливо значущими є *«Дослідження з порівняльної педагогіки»*. Цілеспрямованою стратегією від початку стало включення праць гостей центру, які були добре відомі в зазначеній сфері, та чий внесок у значне підвищення престижу і авторитету центру (наприклад, Altbach, 1998; Noah & Eckstein, 1998; Postlethwaite, 1999). На цю соціальну практику сильно вплинув культурний і соціальний капітал директорів центру (які займали позицію головних редакторів) та унікальний статус серії *«Дослідження з порівняльної педагогіки»* у регіональній та міжнародній науковій сфері як книги-провідника англійською мовою, що забезпечує платформу для західних учених, щоб досягти читачів Східної Азії, так і для азійських авторів (наприклад, Gu, 2001), щоб досягти західної аудиторії.

Особливо значущим є друге видання Тому 19, видане у 2014 р. центром спільно з видавництвом Springer під назвою *«Дослідження з порівняльної педагогіки: підходи і методи»* (Bray, Adamson & Mason, 2007). Ця книга була перекладена на вісім мов і використовується під час викладання курсів з порівняльної педагогіки на усіх континентах світу. Редактори зробили значний внесок у підготовку книги, що стала глобально релевантною та водночас представляє азійські голоси, які асоціюються з центром.

Подальші ініціативи щодо публікацій розширювалися як результат синергії та соціального капіталу директорів центру, які також намагалися підтримувати центр, привносячи економічний капітал шляхом організацій різних ініціатив, включаючи консультативну діяльність. Серія «Освіта в Азії, яка розвивається» (у співробітництві з Азійським банком розвитку) стала результатом праці, яку Bray виконав на прохання банку в 1997 році. Bray запросив Lee Wing On і вони співпрацювали з David Charman та Don Adams під егідою Академії розвитку освіти у Вашингтоні DC та Головного регіонального офісу ЮНЕСКО в Азії та Тихоокеанському регіоні у Бангкоку. David Charman був запрошений редактором спеціального випуску «Міжнародного журналу з освітніх досліджень» (1998), у якому він привернув увагу до авторських матеріалів Bray та Lee, як і до семінару, який вони організували в Азійському банку розвитку (Charman, 1998). Bray попросив дозволу опублікувати матеріали окремо у форматі буклетів, але з причини адміністративної затримки публікацію було здійснено лише у 2002 р. (див., наприклад, Bray 2002; Lee 2002), коли директором центру був Bob Adamson. Так само, серію «Монографії Центру порівняльно-педагогічних досліджень» було запущено публікацією магістерської дисертації Yoko Yamato's (Yamato, 2003), що стала результатом плідної співпраці з Mark Bray, її науковим керівником.

Постфундаційна ера та до сьогодні

ЦППД постійно розвивався у постфундаційну еру під керівництвом Bob Adamson (2002) та його наступників – Mark Mason (2002–2008), Yang Rui (2008–2010), Mark Bray після його повернення з UNESCO (2010 до теперішнього часу). Різні акценти в соціальних практиках центру під час їхнього керування стали цікавим прикладом для аналізу, базуючись на логіці практики П. Бурд'є. Цей підрозділ розкриває другий квадрат у формулі, яку наведено раніше, змінюючи знаменник від Час 1 до Час 2, Час 3 і так далі.

Bob Adamson мав потужний досвід у галузі іноземних мов, отримавши першу освіту з французької мови та викладача англійської як іноземної, потім – крос-культурний досвід під час роботи вчителем у Китаї та у Франції. Цей культурний капітал, що є фактично «зарубіжним», разом з габітусом «несвідомої порівняльної педагогіки» всередині його були пробуджені під час бесід з Mark Bray, після його приходу у 1995 р. у Гонконгський університет. Цікавим є те, що він зауважив:

«Я також брав участь у 11-му Всесвітньому конгресі товариств порівняльної педагогіки у Південній Кореї в 2001 році. На той час я вважав себе повноправним порівняльним педагогом, хоча я не був повністю впевнений, що насправді означає термін. У відповідь на цю невизначеність у моїй голові і не знаходячи жодної задовільної відповіді в існуючій літературі, у мене виникла ідея підготовки книги про порівняльні дослідження в освіті, таку, що визначала б, хто є дослідник з порівняльної педагогіки і що він робить» (Adamson, 2015, с. 40). Така ситуація, що характерна для більшості членів племені порівняльної педагогіки у світі, ще раз ілюструє напругу між соціологічним (ідентичність племені) та епістемологічним вимірами і територіальними лещатами цієї галузі науки. Цей пошук визначення його особистісної компаративної ідентичності змусив Adamson посадити зернятко того, що потім перетворилося на міжнародний бестселер центру (Bray, Adamson & Mason, 2007; 2014), який презентував знанневий продукт та соціальну практику, що мала

епістемологічну значущість для визначення ідентичності центру як авторитету у методології порівняльної педагогіки. Як зазначалося, усі дописувачі книги були або членами центру або певним чином асоціювалися з ним.

Переходячи до «Час 3» під керівництвом Mark Mason, варто відзначити, що Центр зробив «розвивальний поворот» завдяки габітусу Mason, який сформовано у Південній Африці, де він був активно залучений в освітню політику, працюючи з вчителями у расово-орієнтованій освітній системі до самого кінця, яким став колапс освіти та держави, побудованої на апартеїді (Mason, 2015).

Як і Adamson, Mason не знав про «зародки порівняльної педагогіки» у своєму габітусі до спілкування після прибуття у Гонконгський університет у 1989 році. Як він згадує:

«У той час як я не усвідомлював близьку спорідненість з академічною галуззю порівняльної педагогіки, міжнародною освітою та освітнім розвитком, Mark Gray чітко це знав та розглядав центр як природний дім для мене ще до того, як це зрозумів. Таким був мій прихід до галузі порівняльної педагогіки через освітній розвиток – через іншу назву» (Mason, 2015, с. 49).

Діяльність Mason у галузі освітнього розвитку, як і його підготовка з філософії, мови і математики (культурний капітал), та його інтерес до концепцій, дискурсів, наукових досліджень і публікацій (габітус) чітко визначили лейтмотив його директорства центру та були трансформовані у науковий продукт з чітким «розвивальним» відбитком. Усе це зумовило перейменування деяких знанневих продуктів. Одним з них стала спеціалізація центру, який було перейменовано та перефокусовано з центру з порівняльної педагогіки на центр порівняльної педагогіки та міжнародної освіти і розвитку. Продовженням змін стала серія «Монографії Центру порівняльно-педагогічних досліджень», перейменована на серію «Монографії центру порівняльної педагогіки та міжнародної освіти і розвитку». Серія 5 була опублікована спільно з Південно-Африканським товариством порівняльної педагогіки та історії педагогіки – інший вимір соціального капіталу Mark Mason. Вона фокусувалася на освіті та розвитку в контексті Порядку денного Освіти для всіх (Chisholm, Bloch & Fleisch, 2008). Варто зазначити, що цей феномен резонує з теорією інтелектуального поля П. Бурд'є, ілюструючи реалізацію легітимної когнітивної сили визначати домени інтелектуального поля (Bourdieu, 1975).

У 2008 р. Yang Rui став наступником Mark Mason у якості директора центру. Він отримав освіту з порівняльної педагогіки у Китаї, Гонконзі та Австралії, визначивши свою племінну ідентичність як «дослідник з порівняльної педагогіки» (Yang, 2015). Як і Like Lee Wing On, Yang отримав досвід масштабного бачення порівняльної педагогіки для розуміння світу та збагачення його розуміння власного суспільства:

«Цікаво, що я писав про освіту в інших країнах, коли я перебував на території материкового Китаю, та про освіту в Китаї, коли я був і досі знаходжусь поза межами материкового Китаю. Це говорить про те, як порівняльна педагогіка сприймається залежно від місця мого перебування у світі» (Yang, 2015, с. 58).

Yang привніс чітке китайське бачення у діяльність центру. Одним з прикладів є організація спеціального випуску «Порівняльна педагогіка», який було присвячено дослідженням культурної спадщини конфуціанства і який вміщував переважно праці членів центру (Evers, King & Katyal, 2011; Yang, 2011).

Як директор Mark Bray пройшов повне коло, коли він був переобраний у 2010 р. після повернення з Парижу. Його досвід у якості директора Інституту освітнього планування ЮНЕСКО не лише підсилив його соціальний капітал, але й культивував його габітус щодо розвитку порівняльної педагогіки з акцентом на *практику* наукового дослідження. Інститут ЮНЕСКО також додав йому міжнародної популярності та стимулював його дослідження з тіньової освіти, що сприяло збільшенню консультативної роботи та відповідних публікацій. Збагачений габітус та розширені форми капіталу стали цінними для трансформованого соціального поля Гонконгського університету. Новий акцент університету на стратегію «Обмін знаннями» координувався з прикладним виміром порівняльної педагогіки як масштабними міжнародними мережами Mark Bray. Він зміг забезпечити в рамках щорічного фінансування стратегії «Обмін знаннями» (Knowledge Exchange) видання публікацій та їх розповсюдження чотири рази, починаючи з 2010 року. Поєднання габітуса, можливостей і потреб поля генерувало нову соціальну практику центру.

Ілюстративним прикладом є формування у 2010 р. Спеціальної групи з проблем тіньової освіти, фокус якої визначала наукова тема факультету (2011). Зазначена група уособлює те, що Crane (1972) називав «невидимий коледж», який об'єднує науковців в рамках однієї дослідницької галузі. Група об'єднала 20 науковців, включаючи 6 докторів філософії і 9 магістрантів з багатьох країн (Bray, 2015). Bray запровадив соціальну практику Інституту освітнього планування ЮНЕСКО у діяльність центру. Це охоплювало Форуми з політики (2013), з проблеми регулювання тіньової освіти. Результатом цього стала монографія центру (Bray & Kwo, 2014), яку було підготовлено за підтримки фінансування стратегії «Обмін знаннями» Гонконгського університету, залучивши додатковий економічний капітал до центру.

Іншим прикладом цього періоду був грант у травні 2012 р. від кафедри порівняльної педагогіки ЮНЕСКО Гонконгському університету. Mark Bray став першим завідувачем кафедри та отримувачем гранту, що підтверджувало його соціальний капітал в Інституті та відділеннях ЮНЕСКО. Завідування кафедрою ЮНЕСКО забезпечувало символічне володіння капіталом у міжнародному масштабі та на рівні факультету й університету, також запроваджувало механізм для забезпечення економічного капіталу шляхом отримання різних грантів, включаючи фінансування двох післядокторських стипендій для роботи над темою тіньової економіки.

Останнім пунктом цієї історії є подальше перейменування спеціалізації магістратури з «Порівняльна педагогіка та міжнародна освіта і розвиток» на «Порівняльна педагогіка та дослідження глобальної освіти і розвитку». Bray (2015, с. 71) пояснив причину цієї зміни, розповідаючи про дискусії з Yang Rui:

«Підставою для цього було те, що глобалізація перетворилась на головний мета-напрямок дослідження та що розширення спеціалізації мало підвищити привабливість магістратури. Зміна орієнтації також корелювалась з завданнями завідувача кафедри ЮНЕСКО з її глобальним фокусом на аспектах освіти для всієї та освіти для сталого розвитку».

Ця стратегічна трансформація свідчить про взаємодію габітусу (викладання та дослідження проблеми глобалізації Yang та ідентичність і зв'язки з ЮНЕСКО Bray), соціального мережування та потреб і можливостей, що були надані трансформованим та інтернаціоналізованим профілем кандидатів на отримання магістра з порівняльної

педагогіки. Це те, що П. Бурд'є (1969) визначав як зміну соціальної практики, яка зумовлена свідомим процесом пристосування габітусу і практик індивідуумів до мети та зовнішніх обмежень соціального світу.

Зазначене вище свідчить про те, що центр є «важковаговиком» у своїх досягненнях, однак він має просту структуру. Як інституційний гравець в інтелектуальному полі, центр спромігся досягти визнання на місцевому та міжнародному рівнях завдяки багатому резерву соціального та культурного капіталу його лідерів і членів, його престижним публікаціям, участі у професійних товариствах порівняльної педагогіки та внеску у місцеву та міжнародну політику. Наступність упродовж різних ер його існування панувала разом з посиленням діяльності як результату взаємодії між різними сильними сторонами та орієнтаціями його лідерів та членів, території ідей, з якими вони працювали, взаємодій з сусідніми територіями, а також зміни зовнішнього інституційного та макросуспільного контекстів на місцевому, регіональному та глобальному рівнях. Ця наступність в рамках розмаїття представлена в дизайні обкладинки книги (Manzon, 2015), на основі якої було написано цю статтю, представляючи взаємоперехрещені шестигранники п'яти кольорів для відображення п'яти директорів центру. Кожен великий шестигранник оточений меншими шестигранниками аналогічного кольору, деякі з них пересікаються з головною фігурою (відносячись до субплемен, які працюють у споріднених до центру полях), у той час, як інші є виокремленими (вказуючи на субплемена, які відкололися від головного племені, але які демонструють схожість з племенем порівняльної педагогіки) (див. рис. 1).



Рис. 1. Представлення наступності в рамках розмаїття ЦППД

Часи і території, що змінюються

Після огляду історичної еволюції ЦППД крізь призму логіки практики, цей передостанній розділ спрямовує у майбутнє. Як буде виглядати центр через 10, 20 або 30 років? Пов'язане з цим питання, яке є викликом: яким Гонконг (та Гонконгський університет, а також освіта у Гонконгу) буде через 10, 20 або 30 років? 30 червня 2047 року 50-річна формула «одна країна, дві системи» піде у небуття. Наслідки для Гонконгу та Гонконгського університету не відомі. Проте обмежимо цю дискусію інтуїцією, що базується на порівнянні бачення майбутнього центру його директорами,

його соціальної екології, додаючи власне бачення і те, як центр має готуватися до змін у майбутньому.

На макрополітичному та суспільному рівнях ключова трансформація, яка відбулася (і яка мала непрямий вплив на центр), – це повернення Гонконгу під адміністрування Китаю у 1997 році. Швидкий підйом Китаю як глобальної сили та людський талант, якому можна позаздрити, змінює світ як в економічному, так і науковому сенсах (Yang, 2015). Шайхансько-Гонконгська біржова зв'язуюча схема була започаткована у листопаді 2014 р. разом з Гонконгським зломом обмежень на конвертацію юаня. Ці події є символічними для поступової інтеграції Гонконгу до системи материкового Китаю. Водночас провідні вищі навчальні заклади у материковому Китаї стають більш відкритими світу, частково завдяки м'якій дипломатії уряду та силі тяжіння могутньої економіки Китаю. У галузі порівняльної педагогіки Пекінський педагогічний університет (ППУ), зокрема, пропонує міжнародну програму доктора філософії з порівняльної педагогіки як на англійському, так і китайському потоках. Це приваблює зарубіжних студентів з додатковим бажанням очного навчання. Програма передбачає спільне наукове керування на другому році навчання, коли PhD студент має стажуватися у зарубіжному університеті на очній формі навчання для роботи з керівником-компаративістом. Оскільки Сінгапур розглядається ППУ як «зарубіжжя», автор статті має PhD студента з цього університету, який зазначив, що Гонконг не позиціонується «зарубіжжям» за правилами ППУ, тому студенти, які обрали Гонконгський університет, не отримують фінансової субсидії для навчання там.

Цей приклад співпадає із спостереженням Yang (2015) щодо мультиполярності дослідницьких центрів, характеризуючи сучасний світ та аналогічні схеми впродовж різних періодів розвитку порівняльної педагогіки (див. також Manzon, 2011, розділ 3). Водночас полюси тяжіння залежать від особистої позиції індивідуума у соціальному полі, в яке вмонтовано інтелектуальне поле. Поки Китай приваблює зарубіжних студентів до навчання у своїх провідних університетах та не позиціонує Гонконг як «зарубіжжя», Гонконг залишається «зарубіжним» в очах студентів з багатьох частин світу, що підтверджується заявками на отримання магістра освіти у галузі порівняльної педагогіки та досліджень з глобальної освіти і розвитку.

Публікація серії центру з порівняльної педагогіки також може розглядатися локальною в очах Гонконгського університету, але сприймається як міжнародна вченими, які працюють поза Гонконгом, особливо якщо вона видається спільно з видавництвом Springer (Bray, 2015). Усе це залежить від місцезнаходження у геополітичному світі. Як зміниться територія з часом буде залежати від того, як тектонічні плити будуть рухатись і які території будуть лежати на активних лініях тектонічного зламу. Центр може залишатися бути провідним у формуванні «критичної маси не-західних вчених [у] переосмисленні традиційних концептів та теорій» (Yang, 2015, с. 61).

Іншою важливою зміною є розвиток Інтернету та розповсюдження інформаційних технологій у викладанні, проведенні досліджень та публікації їх результатів. Це відкрило доступ до величезного обсягу даних у будь-якій частині світу простим кліканням миші. Більш розповсюдженими та доступними стали і зарубіжні поїздки. Близьким до цього є домінування позитивістських підходів до оцінювання освітніх досягнень (наприклад, міжнародний бенчмаркінг ОЕСР) та

проведення досліджень (те, що David Post [2012] протрактував як «ранжування наукових досягнень»).

Одним із впливів зазначених змін у галузі порівняльної педагогіки є спрощення доступу до джерел фахівцями та нефаківцями, як й інтенсифікація використання політиками міжнародного бенчмаркінгу для прийняття політичних рішень. Ці підходи підвищують обізнаність, хоча водночас є небезпечними. Науковці-компаративісти повинні інтенсифікувати свій методологічний внесок, наголосивши на пастці неглибокого порівняння та підкресливши значення порівняльних інструментів для служіння загальному благу. Як економічні дискурси прагнуть домінувати та формувати суспільство, громада ЦППД може продовжувати заохочувати порівняльну педагогіку відігравати не лише теоретичну, а й критичну/визвольну ролі (відлуння двох з трьох пізнавальних інтересів Habermas [1971]). З цього приводу Bray, Adamson та Mason єдині у своїх рекомендаціях центру робити більш потужний внесок у нові глобальні ініціативи, які асоціюються з Порядком денним «Освіта для всіх» та цілями стійкого розвитку.

Роздуми про порівняльну педагогіку

У цій статті було проаналізовано динаміку дослідницького центру ЦППД як інтелектуального поля, яке рефлектує галузь порівняльної педагогіки у мікросвіті. Цей завершальний розділ інтегрує висновки аналізу з попередньою роботою автора статті над інтелектуальною та інституційною побудовою порівняльної педагогіки, що розглядає товариства порівняльної педагогіки та університетські програми як одиниці для аналізу (Manzon, 2011). У зазначеній праці автор демонструвала (с. 218), що інституалізація порівняльної педагогіки, яка включала професійні товариства та університетські курси, була не лише результатом інтелектуальної діяльності, але й також:

«... комплексом взаємодії соціологічних сил на макро- та мезо-структурних рівнях та мікро-політичних інтересів гравців галузі, як і залежних від контексту формувальних сил соціальних дискурсів».

Історія центру також розкриває напругу між епістемологічними і соціологічними аспектами (Becher & Trowler, 2001) порівняльної педагогіки. Члени центру підтримують ідею всеохоплюючої сутності та широкого визначення порівняльної педагогіки на відміну від практики, що сформувалася в інших частинах світу з її більш вузьким визначенням (див., наприклад, Cowen, 2003; Paulston, 1994). Трактатування Lee «порівняльної педагогіки» як узагальненого поняття, розкриття Adamson його «габітусу порівняльної педагогіки» та реалізація Mason (більш точно *aletheia*) взаємозв'язку порівняльної педагогіки, міжнародної освіти та розвивальної освіти (див. Adamson, 2015; Lee, 2015; Mason, 2015) демонструє те, що соціологічна практика не завжди може дотримуватися жорстких типологічних визначень порівняльної педагогіки.

У той час як вищенаведені висновки щодо динаміки дослідницьких центрів відображають формування університетських курсів, це не стосується товариств порівняльної педагогіки. Це тому, що професійні товариства об'єднують широке коло членів, як індивідуальних, так і інституційних, що робить політику більш комплексною. Проте усі ці інституційні форми порівняльної педагогіки мають значний вплив на структурування поля порівняльної педагогіки шляхом публікацій. Завдяки

їм знання розповсюджується за кордони дослідницького центра або університету, або професійного товариства.

Незважаючи на наведені вище критичні аспекти, ЦППД як дослідницький центр відіграв та продовжує відігравати значущу роль в об'єднанні племен та субплемен науковців і практиків на основі спільних інтересів та ідентичностей, подальшого розповсюдження досліджень всередині порівняльної педагогіки та ззовні її територіальних кордонів. Якщо, як відмічав Clark (1987, с. 233), такі дослідницькі мережі «посилають тиск спеціалізації на академічне життя – засіб, який слугував би носієм галузі ззовні», тоді ЦППД можна аплодувати за його великі досягнення у нанесенні порівняльної педагогіки Гонконгу на мапу світу.

Подяка

Автор статті вдячна професору Mark Bray, Директору Центру порівняльно-педагогічних досліджень Гонконгського університету за надання дозволу на передрук цієї скороченої версії моїх двох розділів у Manzon, M. (ред.) (2015), «Часи і території, що змінюються: роздуми про ЦППД та галузь порівняльної педагогіки», монографічна серія ЦППД про порівняльну педагогіку та міжнародну освіту та розвиток, № 11.

References

1. Adamson, Bob (2015): 'Defining a Comparative Identity: 2002', in Manzon, Maria (ed.), *Changing Times, Changing Territories: Reflections on CERC and the Field of Comparative Education*. CERC Monograph 11, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, pp.39-46.
2. Altbach, Philip G. (1998): *Comparative Higher Education: Knowledge, the University and Development*. CERC Studies in Comparative Education 3, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
3. Anweiler, Oscar (1977): 'Comparative Education and the Internationalization of Education'. *Comparative Education*, Vol.13, No.2, pp.109-114.
4. Becher, Tony & Trowler, Paul R. (2001): *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. 2nd edition, Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
5. Bourdieu, Pierre (1969): 'Intellectual field and creative project' (Trans. S. France). *Social Science Information*, Vol.8, No.2, pp.89-119.
6. Bourdieu, Pierre (1975): 'The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason'. *Social Science Information*, Vol.14, pp.19-47.
7. Bourdieu, Pierre (1984a): *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste* (Trans. R. Nice). London: Routledge & Kegan Paul.
8. Bourdieu, Pierre (1984b): 'The Market of Symbolic Goods', in Bourdieu, Pierre, *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. New York: Columbia University Press, pp.1-34.
9. Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992): *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
10. Bray, Mark (2002): *The Costs and Financing of Education: Trends and Policy Implications*. Manila: Asian Development Bank, and Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

11. *Bray, Mark* (2004): *Comparative Education: Traditions, Applications, and the Role of HKU*. Inaugural Professorial Lecture during the 20th anniversary celebrations of the Faculty of Education. Hong Kong: The University of Hong Kong.
12. *Bray, Mark* (2015a): 'Expanding within and beyond HKU: 1996 – 2001', in *Manzon, Maria* (ed.), *Changing Times, Changing Territories: Reflections on CERC and the Field of Comparative Education*. CERC Monograph 11, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, pp.27-38.
13. *Bray, Mark* (2015b): 'New Directions with UNESCO and More: 2010 – present', in *Manzon, Maria* (ed.), *Changing Times, Changing Territories: Reflections on CERC and the Field of Comparative Education*. CERC Monograph 11, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, pp.76-102.
14. *Bray, Mark; Adamson, Bob & Mason, Mark* (eds.) (2007): *Comparative education research: Approaches and methods*. 1st edition. CERC Studies in Comparative Education 19. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Dordrecht: Springer.
15. *Bray, Mark; Adamson, Bob & Mason, Mark* (eds.) (2014): *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. 2nd edition. CERC Studies in Comparative Education 19. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Dordrecht: Springer.
16. *Bray, Mark & Kwo, Ora* (2014): *Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia*. CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development 10, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
17. *Bray, Mark & Lee, W.O.* (eds.) (1997): *Education and Political Transition: Implications of Hong Kong's Change of Sovereignty*. CERC Studies in Comparative Education 2, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
18. CRRIE (1994): *Minutes of the First Executive Committee Meeting*. Hong Kong: Department of Education, the University of Hong Kong.
19. CERC (2004). 'CERC's 10th Anniversary'. CERCular, Vol.10, No.2, pp.2-3.
20. CERC (2015). 'CERC aims'. Downloaded from <http://cerc.edu.hku.hk/about-2/> on 12 January 2015.
21. *Chapman, David W.* (ed.) (1998): 'Education in Developing Asia'. Special issue of *International Journal of Educational Research*, Vol.29, No.7.
22. *Chapman, David W.; Cummings, William K. & Postiglione, Gerard A.* (eds.) (2010): *Crossing Borders in East Asian Higher Education*. CERC Studies in Comparative Education 27, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Dordrecht: Springer.
23. *Chisholm, Linda; Bloch, Graeme & Fleisch, Brahm* (2008): *Education, Growth, Aid and Development: Towards Education for All*. Monograph 5, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
24. *Clark, Burton R.* (1987): *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
25. *Cook, Bradley J.; Hite, Steven J. & Epstein, Erwin H.* (2004): 'Discerning Trends, Contours, and Boundaries in Comparative Education: A Survey of Comparativists and Their Literature'. *Comparative Education Review*, Vol. 48, No.2, pp.123-149.
26. *Cowen, Robert* (1982): 'The Place of Comparative Education in the Educational Sciences',

- in Cavicchi-Broquet, Isabelle & Furter, Pierre (eds.), *Les Sciences de l'Education: Perspectives et Bilans Europeens. Actes de la Xume Conférence de l'Association d'Education Comparee Pour l'Europe*. Genève: Section des Sciences de l'Education, Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Education, Université de Genève, pp.107-126.
27. Cowen, Robert (1990): 'The National and International Impact of Comparative Education Infrastructures', in Halls, W.D. (ed.), *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends*. Paris: UNESCO and London: Jessica Kingsley, pp.321-352.
28. Cowen, Robert (2000): 'Comparing Futures or Comparing Pasts?'. *Comparative Education*, Vol.36, No.3, pp.333-342.
29. Cowen, Robert (2003): *Paradigms, Politics and Trivial Pursuits: A Note on Comparative Education*. Unpublished manuscript. Institute of Education, University of London.
30. Cowen, Robert (2009): 'The Transfer, Translation and Transformation of Educational Processes: And Their Shape-Shifting?'. *Comparative Education*, Vol.45, No.3, pp.315-327.
31. Crane, Diana (1972): *Invisible Colleges: Diffusion of Knowledge in Scientific Communities*. Chicago: University of Chicago Press.
32. Delanty, Gerard (2001): *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
33. Engel, Laura & Williams, James (eds.) (2013): 'The Globalization of Assessment: A Forum on International Tests of Student Performance'. Special issue of *Research in Comparative and International Education*, Vol.8, No.3.
34. Epstein, Erwin H. (1994): 'Comparative and International Education: Overview and Historical Development', in Husŷn, Torsten & Postlethwaite, T. Neville (eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, pp.918-923.
35. Epstein, Erwin H. (2013): 'Crucial Benchmarks in the Professionalization of Comparative Education', in Wolhuter, Charl; Popov, Nikolay; Leutwyler, Bruno & Skubic Ermenc, Klara (eds.), *Comparative Education at Universities World Wide*. 3rd expanded edition. Sofia: Investpress, pp.11-26.
36. Evers, Colin; King, Mark & Katyal, Kokila Roy (eds.) (2011): 'Educational Research in Confucian Heritage Cultures'. Special issue of *Comparative Education*, Vol. 47, No.3.
37. Farrell, Joseph P. (1999): Review of Noah, Harold J. & Eckstein, Max A. (1998) *Doing Comparative Education: Three Decades of Collaboration (CERC Studies in Comparative Education No.5)*, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong). *Comparative Education Review [Chicago]*, Vol.43, No.4, pp.544-546.
38. Gu, Mingyuan (2001): *Education in China and Abroad: Perspectives from a Lifetime in Comparative Education*. CERC Studies in Comparative Education 9, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
39. Habermas, Jürgen (1971): *Knowledge and Human Interests* (Trans. J.J. Shapiro). Boston: Beacon Press.
40. Halls, W. D. (1990): 'Trends and Issues in Comparative Education', in Halls, W.D. (ed.), *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends*. Paris: UNESCO and London: Jessica Kingsley, pp.21-65.
41. Klein, Julie Thompson (1990): *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*. Detroit: Wayne State University Press.
42. Lambert, Peter (2003): 'The Professionalization and Institutionalization of History', in Berger, Stefan; Feldner, Heiko & Passmore, Kevin (eds.), *Writing History: Theory and Practice*. London: Arnold, pp.42-60.

43. *Lee, W. O.* (2002): *Equity and Access to Education: Themes, Tensions and Policies*. Manila: Asian Development Bank & Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
44. *Lee, W. O.* (2015): 'Pre-history and Foundational Years of CERC: 1994 – 1996', in Manzon, Maria (ed.), *Changing Times, Changing Territories: Reflections on CERC and the Field of Comparative Education*. CERC Monograph 11, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, pp.15-26.
45. *Lee, W. O. & Bray, Mark* (eds.) (1997): *Education and Political Transition: Perspectives and Dimensions in East Asia*. CERC Studies in Comparative Education 1, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
46. *Lee, Wing On; Napier, Diane & Manzon, Maria* (2014): 'Does Context Still Matter? The Dialectics of Comparative Education'. *Asia Pacific Journal of Education*, Vol.34, No.2, pp.139-152.
47. *Little, Angela* (2010): 'International and Comparative Education: What's in a Name?'. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol.40, No.6, pp.845-852.
48. *Manzon, Maria* (2011): *Comparative Education: The Construction of a Field*. CERC Studies in Comparative Education 29, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Dordrecht: Springer.
49. *Manzon, Maria* (ed.) (2015). *Changing Times, Changing Territories: Reflections on CERC and the Field of Comparative Education*. CERC Monograph 11, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong. 105 pp.
50. *Masemann, Vandra; Bray, Mark & Manzon, Maria* (eds.) (2007): *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*. CERC Studies in Comparative Education 21, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Dordrecht: Springer.
51. *Mason, Mark* (2015): 'The 'Development Turn' in CERC: 2002 – 2008', in Manzon, Maria (ed.), *Changing Times, Changing Territories: Reflections on CERC and the Field of Comparative Education*. CERC Monograph 11, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, pp.47-56.
52. *Ninnes, Peter* (2004): 'Discourse Analysis and Comparative Education', in Ninnes, Peter & Mehta, Sonia (eds.), *Re-imagining Comparative Education: Postfoundational Ideas and Applications for Critical Times*. New York: Routledge, pp.43-62.
53. *Noah, Harold J. & Eckstein, Max A.* (1998): *Doing Comparative Education: Three Decades of Collaboration*. CERC Studies in Comparative Education No.5, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
54. *Olivera, Carlos* (2009): *Introducciyn a la Educaciyn Comparada*. 2nd edition. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
55. *Parkyn, G. W.* (1977): 'Comparative Education Research and Development Education'. *Comparative Education*, Vol.13, No.2, pp.87-93.
56. *Paulston, Rolland* (1994): 'Comparative and International Education: Paradigms and Theories', in Hus n, Torsten & Postlethwaite, T. Neville (eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, pp.923-933.
57. *Pereyra, Miguel; Kotthoff, Hans-Georg & Cowen, Robert* (eds.) (2011): *PISA under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
58. *Phillips, David & Schweisfurth, Michele* (2014): *Comparative and International Education*.

- An Introduction to Theory, Method and Practice. 2nd edition. London: Continuum International Publishing Group.
59. *Post, David* (2012): 'Rank Scholarship'. *Comparative Education Review*, Vol.56, No.1, pp.1-17.
 60. *Postlethwaite, T. Neville* (1999): *International Studies of Educational Achievement: Methodological Issues*. CERC Studies in Comparative Education 6, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
 61. *Wagner, Peter & Wittrock, Bjurn* (1991): 'Analyzing Social Science: On the Possibility of a Sociology of the Social Sciences', in *Wagner, Peter; Wittrock, Bjurn & Whitley, Richard* (eds.), *Discourses on Society: The Shaping of the Social Science Disciplines*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp.3-22.
 62. *Watkins, David A. & Biggs, John B.* (eds.) (1996): *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Melbourne: Australian Council for Educational Research.
 63. *Wilson, David* (1994): 'Comparative and International Education: Fraternal or Siamese Twins? A Preliminary Genealogy of Our Twin Fields'. *Comparative Education Review*, Vol.38, No.4, pp.449-486.
 64. *Wolhuter, Charl; Popov, Nikolay; Manzon, Maria & Leutwyler, Bruno* (eds.) (2008): *Comparative Education at Universities World Wide*. 2nd edition. Sofia: Bureau for Educational Services.
 65. *Yamato, Yoko* (2003): *Education in the Market Place: Hong Kong's International Schools and their Mode of Operation*. Monograph 1, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
 66. *Yang, Rui* (2011): 'Educational Research in Confucian Cultural Contexts: Reflections on Methodology'. *Comparative Education*, Vol.47, No.3, pp.395-405.
 67. *Yang, Rui* (2015): 'Viewing CERC through a Chinese Lens: 2008 – 2010', in *Manzon, Maria* (ed.), *Changing Times, Changing Territories: Reflections on CERC and the Field of Comparative Education*. CERC Monograph 11, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, pp.57-62.

Манзон М.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ ПОЛЕ В МИКРОМИРЕ

Статья предлагает социологический комментарий о роли научно-исследовательского центра в институциональном и интеллектуальном построении поля сравнительной педагогики. В качестве единицы для анализа взят Центр сравнительно-педагогических исследований (ЦСПИ) (Comparative Education Research Centre, CERC) в Гонконгском университете. Эта статья написана на основе монографии, опубликованной в 2015 г., по случаю 20-летия Центра сравнительно-педагогических исследований. В статье представлены биографические данные каждого из директоров Центра. Истории, рассказанные каждым из директоров ЦППД, сформулированы в рамках их личных биографий и внутренней социологии Гонконгского университета и его педагогического факультета, которые, в свою очередь, встроены во внутреннюю политику и расширение позиций Гонконга и его университетов на региональном и международном уровнях.

В социологическом отношении ЦСПИ, как единица анализа, является примером институционализации поля сравнительной педагогики. Как утверждал Коуэн, научные сети (журналы, центры и общества) являются важными показателями «определение спроса и предложения сравнительной педагогики в мировом порядке». Данная статья демонстрирует, что исследовательский центр (ЦСПИ) может рассматриваться как интеллектуальное поле в микромире.

Статья начинается с короткого представления ЦСПИ. Она предоставляет концептуальные «линзы», которыми является теория «интеллектуального поля» Bourdieu (1969, 1984a, 1984b) и теория «академических племен и территорий» Becher и Trowler's (2001). Эти «линзы» использованы для анализа исторической эволюции ЦСПИ как формы социальной практики. Очерчена возможная будущая траектория центра, последствия этого анализа для понимания широкого поля сравнительной педагогики завершают эту статью.

Ключевые слова: сравнительная педагогика, Пьер Бурдьё (Pierre Bourdieu), интеллектуальное поле, Гонконг, Центр сравнительно-педагогических исследований (ЦСПИ), социология знания.

Manzon M.

COMPARATIVE EDUCATION: AN INTELLECTUAL FIELD IN MICROCOSM

This article offers a sociological commentary on the role of a research center in the institutional and intellectual construction of the field of comparative education. It takes the Comparative Education Research Centre (CERC) of the University of Hong Kong as the unit for analysis. It draws on a monograph published in January 2015 presenting CERC's 20-year old histories. These histories were narrated by each of CERC's Directors and were couched within their personal biographies and the internal sociology of the University of Hong Kong (HKU) and its Faculty of Education, which were in turn embedded within domestic politics and the (evolving) position of Hong Kong and its universities within the region and internationally. These narratives paint in broad brushstrokes the interplay of personal, institutional, and global-local structures, which in turn shaped this research center in East Asia. The commentary contributes to analysis in the field on the role of research centers in the institutional and intellectual construction of the field of comparative education. It expands earlier work on this theme which took the professional societies of comparative education and university programmes as the units for analysis. Sociologically, CERC as a unit for analysis provides an example of the institutionalization of the field of comparative education. As Cowen contended, scholarly networks (journals, centers and societies) are important indicators of the "definition, demand, and supply of comparative education on a world basis". This paper shows that a research center like CERC can also be viewed as an intellectual field in microcosm.

The article begins with a brief introduction of CERC. It lays down the conceptual lenses to be employed, which are Bourdieu's (1969, 1984a, 1984b) 'intellectual field' theory and Becher and Trowler's (2001) 'academic tribes and territories'. These lenses are applied to an analysis of the historical evolution of CERC as a form of social practice. A possible future trajectory for the Centre is then mapped out and the implications of this analysis for an understanding of the wider field of comparative education concludes the paper.

Keywords: Comparative education, Pierre Bourdieu, intellectual field, Hong Kong, Comparative Education Research Centre, sociology of knowledge.