



ІСТОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

УДК 373.5.013.74

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА: ЗДОБУТКИ ДВОХСОТЛІТНЬОГО РОЗВИТКУ ТА СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ

Олена Локшина

Проаналізовано еволюцію методологічних засад і методів порівняльної педагогіки протягом двох століть її розвитку; висвітлено сучасні характеристики і проблеми педагогічної компаративістики світового рівня; запропоновано рекомендації до виконання порівняльно-педагогічних досліджень в Україні.

Ключові слова: порівняльна педагогіка, методологічні засади, методи.

Зникнення залізної завіси та стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій сприяли інтенсивній розбудові порівняльної педагогіки в Україні в інституційному та концептуальному вимірах. Поряд зі школою компаративістики в рамках Національної академії педагогічних наук України, історія якої налічує не одне десятиліття, виникають численні осередки порівняльно-педагогічних студій у багатьох регіонах України. Дослідження, що виконуються вітчизняними науковцями сьогодні, характеризуються багатоаспектністю – на рівні кандидатських робіт вивчаються освітні феномени у розвинутих країнах світу, на рівні докторських – виокремлюються спільні тенденції/закони розвитку для груп країн з метою надання рекомендацій українській педагогічній науці. Це, зокрема, доробки Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Матвієнко, О. Огієнко, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, а також О. Заболотної, Г. Єгорова, Б. Мельниченка, О. Овчарук, О. Першукової та багатьох інших відданих своїй справі дослідників. У той же час набагато менше уваги приділяється дослідженню методології вітчизняної компаративістики, що зумовило вибір теми цієї статті. Тим більше, що за кордоном відбуваються зміни концептуальних підходів до компаративних досліджень. Народившись у ХІХ ст., після оприлюднення «батьком порівняльної педагогіки» Марком-Антуаном Жюльєном Паризьким праці «Нариси і попередні нотатки до дослідження з порівняльної педагогіки» (*Esquisse et Vues Preliminaires d'un Ouvrage sur l'Education Comparee*, 1817), порівняльна педагогіка перебуває у постійному розвитку, аби відповідати запитам суспільств.

Додатковим рушієм розвитку порівняльної педагогіки як науки завжди виступала потреба у розв'язанні таких ключових для неї питань, як вибір адекватної термінології, валідної методології, дослідницьких парадигм, теоретичних конструктів та таких «життєво важливих» проблем, як мати право



називатися окремою наукою, визнавати її роль і місце серед інших суспільних та педагогічних наук. Так, після перекладу у США праці М.-А. Жюльєна Паризького У.Т. Гарріс (William T. Harris) у 1888 р. порушив питання щодо застосування терміна «порівняльна педагогіка» замість «порівняльна освіта» як такого, що більш прийнятний для англійської мови.

Німецькі вчені (Ф. Хілкер /Franz Hilker, 1926; Ф. Шнайдер /Friedrich Schneider, 1961), у свою чергу, розпочали дискусію щодо вибору кращого варіанту перекладу з французької мови на німецьку з двох – «порівняльна педагогічна наука» (Vergleichende Erziehungswissenschaft) та «порівняльна педагогіка» (Vergleichende Padagogik) [10, с. 122].

Не менш активно стартували дискусії науковців стосовно предмета дослідження порівняльної педагогіки. Запропонована М.-А. Жюльєном Паризьким національна освітня система як базова одиниця аналізу поступово була розширена до двох та більше освітніх систем. Особливо це стало масовим наприкінці ХХ ст. в умовах глобалізації, яка спричиняє уніфікацію параметрів різних систем освіти. А Б. Холмс (Brian Holmes) у 60-х роках ХХ ст. взагалі проголосив метою порівняльної педагогіки *«дослідження специфічних освітніх проблем для того, щоб їх зрозуміти і пояснити»* [6, с. 63].

Еволюціонували і методологічні засади порівняльної педагогіки. Це, зокрема, відзначають Г. Келлі (Gail P. Kelly, 1992), М. Кросслі (Michael Crossley, 2002), М. Брей (Mark Bray, 2003), Д. Філіпс (David Phillips, 2006), С.С. Уолхантер (C.C. Wolhunter, 2008), Д. Маттеоу (Dimitris Mattheou), В. Міттер (Wolfgang Mitter), В. Раст (Val D. Rust), Б. Джонстоун (Brian Johnstone), К. Аллаф (Carine Allaf, 2009) [5; 4; 3; 9; 11; 6; 7; 10]. Так, піонери-компаративісти – представники гуманістичної/ідеалістичної парадигми порівняльно-педагогічних досліджень, а саме А. Кендел (Isaac Kendel), Н. Ганс (Nicholas Hans), М. Седлер (Michael Sadler), Р. Уліч (Robert Ulich), Ф. Шнайдер (Friedrich Schneider), У. Брікман (William Brickman) (30–50-ті роки ХХ ст.) – були переконані, що освіта не ізольована від суспільства та перебуває під впливом усіх трансформацій, які характеризують його розвиток. Вишукуючи *«невловимі духовні та культурні сили, які формують освітню систему»*, вони визначали мету порівняльної педагогіки як *«детальний опис національних систем освіти у соціальному, політичному, економічному, культурному контекстах»* [5, с. 14].

Крім того, деякі з них (Р. Уліч, У. Брікман), які отримали назву «історики», наполягали на обов'язковому дослідженні історії країни, система освіти якої була предметом розгляду, трактуючи роль порівняльної педагогіки як «пояснення», що автоматично відносило її до рангу історії освіти [5, с. 14].

Утім, наприкінці 50-х рр. ХХ ст. у результаті активних дискусій відбувається зміна гуманістичної парадигми на наукову – нова генерація компаративістів, серед яких Г. Ноах (Harold Hoah), М. Екштайн (Max Eckstein), А. Казаміас (Andreas Kazamias) та ін., відзначали, що в умовах швидкого економічного розвитку, відкриттів у точних науках, демократизації країн Європи, Америки та інших континентів історико-гуманістичний підхід до проведення порівняльно-педагогічних досліджень був:

- «надто макроскопічним у своїй перспективі, надто амбітним у своїх



цілях, надто якісним у своїх методах та, передусім, не відповідав новим потребам тогочасних суспільств» [6, с. 60];

- «ненауковий та, відповідно, не міг встановити причинно-наслідкові зв'язки і забезпечити базу для покращення функціонування власної системи освіти» [5, с. 14].

У цих умовах науковий метод з його прогностичною функцією, точними дослідницькими технологіями, ретельною емпіричною перевіркою гіпотези, валідними вимірниками став розглядатися багатьма компаративістами як найефективніший. А його прихильники, не відмовляючись від амбітної мети порівняльної педагогіки «досліджувати та пояснювати особливості систем освіти», пропонували це робити, базуючись не на інтуїції компаративістів, як раніше, а на науковій теорії, що визначається законами, кількісними даними та тестами. Так, Г. Ноах і М. Екштайн (1969) формулювали мету порівняльної педагогіки як «надання добре-тестованих та уточнених узагальнень», розуміючи під «узагальненнями» «функціональні взаємозв'язки між залежними і незалежними змінними, представленими у пропорціях, які мають математичний формат» [6, с. 62].

Позиція відомого компаративіста того часу Дж. Бередая (George Bereday) була своєрідним містком між «істориками-гуманістами» та «науковцями» – його алгоритм порівняльно-педагогічного дослідження поєднував історичну та наукову парадигми, передбачаючи на початку розуміння та пояснення специфічних освітніх феноменів, а потім – «аналіз, спрямований на виявлення загальних сил, що визначають сутність системи освіти». Це забезпечує, за Дж. Бередеем, «формулювання законів або типологій, які уможливають розуміння феноменів міжнародного масштабу та визначення комплексу взаємозв'язків між школами та людьми, для яких вона функціонує» [6, с. 62]. Такий підхід до дослідження отримав назву «індуктивний», оскільки Дж. Бередей та інші прихильники індуктивної порівняльної методології, рухаючись від конкретного до загального:

- 1) описували освітні системи;
- 2) аналізували вплив соціально-економічного контексту на розвиток освітніх систем;
- 3) порівнювали між собою дані, що характеризують кожну країну для виведення узагальнень.

Б. Холмз, критикуючи колег за відсутність теоретичного підґрунтя на початку дослідження, запропонував «гіпотетично-дедуктивний» підхід, який, на його думку, апріорі вбудовував порівняльний аналіз у наукову рамку, що забезпечувала можливість отримання вивірених результатів.

Загалом представники наукової парадигми, на відміну від гуманістів, були прагматистами – за Б. Холмзом, вони «намагалися формулювати альтернативні варіанти політики до ретельно проаналізованих проблем, відкидаючи менш прийнятні» з метою надання реальної допомоги розробникам освітньої політики [6, с. 64].

З середини 70-х рр. ХХ ст. розпочинається новий етап в еволюції методологічних засад світової компаративістики – структурний функціоналізм, що, набуваючи все масштабнішого впливу на галузь порівняльної педагогіки,



спрямовував порівняльно-педагогічні дослідження на врахування аспектів соціуму та його впливу на функціонування системи освіти. Мета порівняльної педагогіки у такому вимірі трактувалась у модернізаційному ракурсі – компаративістика позиціонувалась як *інструмент модернізації не лише системи освіти, а й суспільства взагалі* (А. Казаміас / Andreas Kazamias, К. Шварц / Karl Schwartz, 1977) [10, с. 132].

Що ж стосується методів дослідження, то вони, зазначає Г. Келлі, ставали ще більш «науковими», перетворюючи компаративістику на аналог статистики з її залежністю від кількісних даних [5, с. 15]. Тематами дослідження порівняльної педагогіки в цей період були: «вплив освіти на економіку країни», «регулювання школами соціального статусу», «продукування школами існуючих нерівностей у суспільстві» тощо.

Цілком очевидно, що такий зсув у соціологію дуже швидко став предметом жорсткої критики, передусім за фокусування порівняльної педагогіки лише на політичних, соціальних та економічних результатах освіти та нехтування когнітивними. У 80-х, у контексті діяльності Міжнародної асоціації з оцінювання навчальних досягнень (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA), учені-компаративісти розпочали дослідження екзаменаційних систем, оцінних технологій, які, у свою чергу, актуалізували такі напрями, як зміст освіти, підручники, підготовка вчителів.

Зміст освіти як інструмент впливу «домінантної» частини суспільства був також базовою одиницею дослідження компаративістів-прихильників марксистських течій в соціології та, передусім відомого педагога П. Фрейре (Paulo Freire).

З 90-х років під патронатом міжнародних організацій, які на той час опікувалися проблемами планування та фінансування освіти, – Світового банку та ЮНЕСКО стартує новий напрям порівняльно-педагогічних досліджень, теоретичним підґрунтям для яких слугує теорія людського капіталу. Традиційне поле компаративного аналізу збагачується такими «ринковими» темами, як ефективність державної освіти, приватні навчальні заклади, фінансування освіти, ефективність використання вкладених ресурсів, освітній менеджмент.

У ХХІ столітті глобалізація формує нове середовище для порівняльно-педагогічних студій, у якому модернізуються існуючі та народжуються нові напрями і методи світової компаративістики. Відбувається трансформація простору компаративних досліджень. По-перше, модифікується традиційна рамка порівняння: система освіти = система освіти.

Глобальні фактори провокують виникнення цілої низки феноменів, які потребують дослідження, крім горизонтальних (міжнаціональних) характеристик, вертикальних (наднаціональних) уніфікаторів, з метою виявлення спільних тенденцій розвитку. «Глобалізація вимагає нової геополітичної картографії, яка формує нові потоки глобальних ефектів та приклади імітації, домінування і субординації в освітній політиці і практиці», – відзначає М. Брей (Mark Brey), розмірковуючи над завданнями порівняльної педагогіки у новому тисячолітті [3, с. 219]. За нових умов усе більш уможлиблюється розв'язання такого складного для компаративістики питання,



як порівняння між собою апріорі різних за характеристиками одиниць, які є продуктом різних культур, історії, впливу економічних та суспільних чинників.

По-друге, на тлі політичних трансформацій у Європі та на інших континентах починає застосовуватися рамка регіональних порівнянь – активно досліджуються освітні процеси, що є спільними для груп країн – Східної Європи, скандинавських, Латинської Америки, Африки. Йдеться передусім про реформи, які у нових умовах розглядаються як інструмент підвищення ефективності освіти та забезпечення рівного доступу до освітніх послуг.

По-третє, в умовах боротьби за підвищення конкурентоспроможності все більшої значущості набувають так звані крос-національні порівняльні дослідження. Йдеться про міжнародні порівняльні дослідження навчальних досягнень учнів (TIMSS, PISA, PIRLS та ін.), де на основі кількісних даних вибудовуються порівняльні таблиці ефективності систем освіти країн-учасниць.

Узагальнений погляд на рівні, що були предметом аналізу світових компаративістів протягом другої половини ХХ – на початку ХХІ ст., викладено у дослідженні С.С. Уолхантера, який проаналізував статті, опубліковані у провідному журналі педагогічної компаративістики світового рівня «Огляд проблем порівняльної педагогіки» (Comparative Education Review) протягом п'ятдесяти років його існування (1957–2006 роки, номери 1–50) (табл. 1) [11, с. 325].

Таблиця 1

**Рівні, що є предметом дослідження у статтях журналу
«Огляд проблем порівняльної педагогіки»
(Comparative Education Review) (статті у %)**

Рівень	Номери журналу									
	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50
Світ	1	1	1	0	1	2	3	4	7	
Континент	13	9	3	6	14	9	5	5	6	
Країна	82	80	86	79	80	84	88	78	81	70
Регіон / провінція	3	5	5	10	2	4	1	11	4	14
Район / місто	1	1	2	2	0	0	0	1	0	
Заклад	0	4	2	2	2	1	3	1	2	
Клас	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Індивід	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
Множина рівнів	0	0	1	1	0	0	0	0	0	
Методологія*	26	14	20	22	22	19	18	8	15	11

* % статей, присвячених методологічним засадам порівняльної педагогіки, не входить до % статей, які присвячено рівням.

Як відзначає С.С. Уолхантер, рівень аналізу національної системи освіти і



досі залишається домінуючим у порівняльно-педагогічних дослідженнях. При цьому чітко прослідковується тенденція зростання уваги до світових (вплив глобалізації на освіту, спільні виклики в умовах глобалізації тощо) та регіональних освітніх проблем (спільні тенденції розвитку, спільності та відмінності освітніх реформ).

Продовжують розширюватися і напрями порівняльно-педагогічних досліджень – традиційний фокус на аналіз національних/державних характеристик системи освіти все частіше зміщується на міжнаціональну багатовимірність, що актуалізує компаративні розвідки у царині мовної освіти, міжкультурного виховання.

Важливою характеристикою сучасних порівняльно-педагогічних досліджень, як зазначив В. Мітгер, є практико-зорієнтованість – актуальними є теми: «навчальні результати» та технології їх оцінювання [7, с. 96].

Серйозною проблемою для всіх країн світу сьогодні є якість освіти, що відповідно інтенсифікує дослідження таких аспектів, як фінансування та освітній менеджмент (перелік тем у статтях журналу «Огляд проблем порівняльної педагогіки» (номери 1–50) представлено у табл. 2) [11, с. 338–229].

Таблиця 2

**Теми, що є предметом дослідження у статтях журналу
«Огляд проблем порівняльної педагогіки»
(Comparative Education Review) (статті у %)**

Тема	Номери журналу									
	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50
Система освіти в цілому	2	0	3	4	1	0	0	0	0	0
Освітня політика	20	10	30	17	25	22	21	18	15	8
Цілі освіти	4	5	6	3	6	4	10	3	1	8
Планування	0	1	5	2	4	4	2	0	1	0
Освітній менеджмент	7	2	5	6	7	7	8	6	8	5
Фінансування освіти	9	2	4	3	6	12	10	5	6	10
Організація освіти	20	6	20	5	8	4	9	7	7	11
Зміст освіти	19	10	9	7	6	7	10	7	9	10
Оцінювання навчальних досягнень учнів	11	2	4	22	13	11	13	11	6	6
Якість освіти	2	2	0	0	0	3	3	0	6	4
Педагоги	15	9	13	4	3	3	9	3	7	7
Учні/студенти	18	7	14	5	15	8	6	2	13	11
Середовище/мова	2	2	4	1	5	1	2	0	0	1
Суспільна динаміка та культура школи	0	0	1	2	1	3	3	2	1	4



Професійно-технічна освіта	4	3	4	1	1	0	1	0	1	0
Грамотність	3	0	1	1	3	2	12	4	3	0
Позанавчальна діяльність	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Методи навчання	2	1	2	3	3	2	12	3	8	6
Служби підтримки навчального процесу	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Забезпечення фізичного розвитку особистості	1	1	1	1	3	1	2	1	1	1
Підручники	0	1	1	0	1	1	1	2	1	0
Дослідження	0	1	1	0	2	1	1	0	0	0
Підготовка педагогів	0	3	5	0	1	1	1	3	2	0
Усього*	142	68	134	85	117	94	136	77	96	92

* Оскільки багато статей стосуються кількох тем, загальна кількість, наведена у таблиці, перевищує 100 %.

В. Раст, Б. Джонстоун та К. Аллаф відзначають розширення переліку компаративних методів. Окрім аналізу першоджерел, аналітики та монографічних досліджень сучасні компаративісти почали використовувати інтерв'ю, опитувальники, спостереження, контент-аналіз текстів тощо.

Д. Філіпс (David Phillips) зазначає з цього приводу, що трансформації торкнулися власне і самих баз даних, які стали електронними, що відкрило доступ до інформації усьому світу [9, с. 308]. Такі організації як ЮНЕСКО, Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) та Європейський Союз (ЄС), започаткувавши спеціальні програми/бази/мережі з питань організації освіти в різних країнах, відкрили абсолютно нові можливості для порівняльно-педагогічних досліджень. Сьогодні *Мережа з освітніх систем та політик в Європі EURYDICE* є наймасштабнішим джерелом найновіших валідних даних про освіту країн ЄС.

На думку В. Раста, Б. Джонстоуна та К. Аллаф відбулася гармонізація між використанням якісних та кількісних даних, що уможливило отримання цілісного погляду на досліджуваний феномен [10, с. 130].

Отже, порівняльна педагогіка на сучасному етапі, активно розвиваючись під впливом глобалізаційних факторів, збагачується новими характеристиками, примножуючи старі. Так, сьогодні знову «золотим» правилом для кожного компаративіста став розгляд освітнього феномена в історико-соціально-економіко-культурному контексті; збережено правило, сформульоване «науковцями», щодо обов'язковості виведення спільних тенденцій/законів розвитку; посилено практико-зорієнтованість порівняльно-педагогічних розвідок через імператив надання рекомендацій розробникам освітньої політики для удосконалення національної освіти; у багатьох із них робляться спроби виходу на прогноз. Ілюстрацією сказаного може бути визначення, сформульоване Х.В. Даелом (Henk van Dael) у трактуванні Г. Єгорова і



Н. Лавриченко, де порівняльна педагогіка позиціонується як:

- міждисциплінарна складова педагогічної науки;
- яка вивчає педагогічні явища і факти;
- у взаємозв'язку із соціальним, політичним, економічним і культурним контекстом;
- у їх порівнянні за принципами подібності і відмінності в двох чи більше регіонах, континентах або ж загалом у світовому вимірі;
- з метою усвідомлення унікальних особливостей власної освітньої системи та встановлення загальних чи універсальних законів (фактів) як корисних для цієї системи;
- для її вдосконалення [1, с. 20].

Утім, динамічний розвиток педагогічної компаративістики у ХХІ ст. досі не уможливив подолання низки серйозних проблем цієї галузі. Д. Філіпс, зокрема, пише про проблему так званого етноцентризму, за якого компаративіст досліджує освітнє явище в іншій країні з позиції власної ідеології та кваліфікаційного рівня, що може призвести до певних викривлень у висновках [9, с. 311].

Інша проблема – мовна. У різних мовах, наприклад, один і той самий термін може мати різні значення, зокрема термін вища «освіта» буде охоплювати різні категорії навчальних закладів у різних країнах. Іноді надзвичайно важко віднайти мовний еквівалент освітнього феномена в іншій мові. Це, зокрема, німецький термін *kindergarten*, або англійський *performance*.

Не менш серйозною називається проблема правильного вибору базової одиниці аналізу. Навіть така традиційна одиниця, як національна система освіти, на практиці може складатися з підсистем, що характерно для Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, яке складається з Англії, Уельсу, Шотландії та Північної Ірландії. Підходи до організації освіти у цих частинах країни можуть відрізнятися, що особливо характерно для Шотландії. Аналогічна ситуація існує у США (у яких освітня політика визначається на рівні кожного штату, а федеральний уряд формулює рекомендаційні стратегії розвитку освіти) та деяких інших країнах світу.

Х.В. Даел порушує проблему «порівнюваності» – вибір освітнього феномена для порівняння, наголошує вчений, має бути обґрунтовано історичними, культурними та синхронними категоріями філософсько-педагогічного бачення проблеми [1, с. 20].

М. Моріс, Ф. Сельєр та Дж. Сільвестр (M. Maurice, F. Sellier, J.-J. Silvestere), запровадивши такий термін, як «спільнісний аналіз», доводять, що порівняння повинне стосуватися не просто явищ та об'єктів, а явищ національного значення, які формують національні особливості системи освіти [2, с. 20].

В Україні, де наразі відбувається процес розбудови національної школи порівняльної педагогіки, вітчизняні компаративісти стикаються з аналогічними проблемами. Крім того, на стадії становлення перебуває алгоритм проведення порівняльно-педагогічних досліджень, досі залишаються незгодженими формат побудови рекомендацій та ступінь використання зарубіжних запозичень. З цією метою у попередньому випуску журналу «Порівняльно-



педагогічні студії» (№ 1–2, 2010) були опубліковані *Рекомендації до виконання дисертаційних робіт у галузі порівняльної педагогіки* (с. 181–183), які є результатом роботи вітчизняних компаративістів на Міжнародній науково-практичній конференції «Розбудова освіти для суспільства знань: мова, полікультурність, особистість» (27–28 травня 2010 р., Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини) (електронна адреса журналу на сайті Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Ppstud/index.html).

Розвиваючи положення, викладені у Рекомендаціях, вважаємо за потрібне додати такі важливі аспекти:

- Обов'язковою складовою мети має бути окреслення перспектив/надання пропозицій (рекомендацій) з використання зарубіжного досвіду в Україні.
- Така позиція має бути відповідно відображена в одному з завдань дисертації (для кандидатської у п'ятому).
- Для реалізації такого завдання необхідне ретельне дослідження стану та тенденцій розвитку досліджуваного феномену в Україні, що має бути викладено в окремому параграфі. Лише за таких умов можливе формулювання валідних та дійсно потрібних вітчизняній освіті рекомендацій (у наступному параграфі).
- Сьогодні в Україні вже накопичено досить значний масив досліджень із порівняльної педагогіки. Тому параграф «Стан дослідженості проблеми ... у вітчизняній порівняльній педагогіці», де зроблено ретельний огляд попередніх досліджень вітчизняних компаративістів з теми дисертації, сприятиме аналізу дійсно нових аспектів обраного науковцем педагогічного явища.

Переконані, що узгодження позицій наукового пошуку сприятиме об'єднанню зусиль досі розрізнених порівняльно-педагогічних шкіл задля ефективного розвитку національної освіти.

Список використаних джерел:

1. Єгоров Г., Лавриченко Н. Тенденції розвитку порівняльної педагогіки за кордоном / Георгій Єгоров, Наталія Лавриченко // *Шлях освіти*. – 1999. – № 1. – С. 19–23.
 2. Овчарук О. Тенденції та підходи до порівняльних досліджень в галузі освіти / Оксана Овчарук // *Шлях освіти*. – 1998. – № 2. – С. 19–20.
 3. Bray M. *Comparative Education in the Era of Globalisation: Evolution, Missions and Roles* / Mark Bray // *Policy Futures in Education*. – 2003. – Vol. 1. – No 2. – P. 209–224.
 4. Crossley M. *Comparative and International Education: Contemporary Challenges, Reconceptualisation and New Directions for the Field* / Michael Crossley // *Current Issues in Comparative Education*. – 2002. – Vol. 4 (2). – P. 81–86.
 5. Kelly G.P. *Debates and Trends in Comparative Education* / Gail P. Kelly // *Emergent Issues in Education. Comparative Perspectives*. Robert F. Arnove (Editor). – Albany : State University of New York Press, 1992. – P. 13–22.
 6. Mattheou D. *The Changing Educational Context and the Quest for a New Paradigm in Comparative Education* / Dimitris Mattheou // *International Handbook of Comparative Education. Part One*. Editors Robert Cowen and Andreas M. Kazamias. – London – New York : Springer Dordrecht Heidelberg, 2009. – P. 59–68.
 7. Mitter W. *Comparative Education in Europe* / Wolfgang Mitter // *International Handbook of Comparative Education. Part One*. Editors Robert Cowen and Andreas M. Kazamias. – London – New York : Springer Dordrecht Heidelberg, 2009. – P. 87–98.
-



-
-
8. *Olivera C.E. Comparative education: towards a basic theory // Carlos E. Olivera // Prospects. – 1988 (66). – Vol. XVII, No. 2. – P. 167–185.*
 9. *Phillips D. Comparative Education: method / David Phillips // Research in Comparative and International Education. – 2006. – Vol. 1, No. 1. – P. 301–319.*
 10. *Rust V.D., Johnstone B, Allaf C. Reflections on the Development of Comparative Education / Val D. Rust, Brian Johnstone, Carine Allaf // International Handbook of Comparative Education. Part One. Editors Robert Cowen and Andreas M. Kazamias. – London – New York : Springer Dordrecht Heidelberg, 2009. – P. 121–135.*
 11. *Wolhunter C.C. Review of the Review: constructing the identity of comparative education / C.C. Wolhunter // Research in Comparative and International Education. – 2008. – Vol. 3, No. 4. – P. 323–344.*