



УДК 37.01
ББК Ч 31+Ч 111.15

Лолита Игоревна Разумова,
аспирант,

*Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: lina.razumova@mail.ru*

Культурологические основания исследований в области сравнительного образования

Статья посвящена анализу этапов становления сравнительного образования как науки. Основной задачей статьи выступает выявление и систематизация её содержательных идей и проблем в различные периоды, среди которых особое место занимают проблемы определения её методологических основ. Особое внимание уделяется в статье анализу роли международных институтов, оказавших во второй половине XX века существенное влияние на смену научной парадигмы сравнительного образования, выработку новых идеологий и моделей образования. Их международное признание способствовало перестройке современных национальных систем образования в различных странах. Анализ ряда классических работ позволил определить круг общегуманитарных идей и проблем, структурирующих в настоящее время исследовательское поле сравнительного образования. К ним относятся идеи прогресса, научности, роль государства-нации в определении стратегий развития образования, проблема определения сравнительного метода, рассмотренные автором статьи в антропокультурной перспективе.

Ключевые слова: сравнительное образование, сравнительный метод, функции сравнительного образования, идеология прогресса и реформирования, стандартизация образовательных систем, адаптация международного опыта.

Lolita Igorevna Razumova,

*Graduate Student, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernychevsky
(Chita, Russia), e-mail: lina.razumova@mail.ru*

Culturological Foundations for Research On Comparative Education

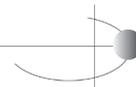
The article is devoted to the analysis of the formative stages of comparative education as a science. The main objective of the article is to identify and systematize its substantial ideas and problems at different periods, among which the special place is occupied by the problem of defining its methodological foundations. In the article special attention is given to the analysis of the role of international institutions that had in the second half of the 20th century a significant impact on changing the paradigm of comparative education, developing new ideologies and models of education. Their international recognition promoted reorganization of modern national education systems in different countries. The analysis of some classical works allows defining the range of humanitarian ideas and problems that structure the research field of comparative education now. These include the idea of progress, science, the role of nation-states in the definition of strategies for educational development and the problem of determining the comparative method that the author considers from the anthropocultural perspective.

Keywords: comparative education, comparative method, functions of comparative education, ideology of progress and reforming, standardization of educational systems, adaptation of international experience.

Изучение систем образования в сопоставительном плане или «сравнительное образование»¹ – популярное научное направ-

¹ Словосочетание «сравнительное образование» используется нами, вслед за Е. И. Бражником (Бражник,

ление, развивающееся в Западной Европе и США с конца 60-х годов. Именно этот период 2005), в терминологическом значении и призвано передать значение устоявшихся аналогичных французских и английских терминов *éducation comparée* (фр.яз), *comparative education* (англ.яз.).



ознаменован особым интересом, проявляемом к национальным системам образования со стороны различных международных организаций (ЮНЕСКО, Международная организация образования, Международный Банк, Европейским Союзом и др.), а также попытками серьезного осмысления методологических основ сравнительного образования как научной дисциплины [12; 15; 9].

Создателем сопоставительного изучения образовательных систем по праву считается французский ученый начала XIX века Марк-Антуан Жюльен де Пари (Парижский) (Marc-Antoine Jullien de Paris) (1775–1848), который в 1817 г. предпринял сопоставительный анализ образовательных систем кантонов Швейцарии и применяемых в этих кантонах на практике методов обучения. По его мнению, этот опыт можно было бы использовать для сопоставления образовательных систем¹ различных европейских стран. Это, как полагал М.-А. Жюльен де Пари, было бы весьма полезно для Европы. Он же предложил создать международную организацию, которой вменялась бы функция информирования и просвещения руководителей национальных систем образования о состоянии дел в этой области в других странах. Использование чужого опыта преследовало, по мнению М.-А. Жюльен де Пари лишь одну цель – *улучшение и прогресс* собственной системы образования [17]. Исследователь обращает внимание на необходимость разработки отдельной научной дисциплины, которую он обозначает термином «science de l'éducation – наука об образовании». Другой задачей, по его мнению, выступает использование в целях изучения особенностей национальных систем образования строго научных методов. Отметим, что идеи М.-А. Жюльен де Пари постепенно начнут обретать научное воплощение в виде попыток разработки научных методов, теорий, предпринятых анализов конкретных национальных систем образования лишь полтора столетия спустя, т. е. в середине XX в.

Большинство работ XIX в. не используют сравнительный метод и посвящены, преимущественно, анализу одной конкретной системы образования. Внимание авторов этого времени направленно на выявление специфики организации постепенно складывающихся в Европе национальных систем начального образования, но не с целью улучшения собственной системы, а в общих познавательных целях. Лишь к концу XIX в. в орбиту научного

¹ Использование термина «образовательная система» условно в XVIII – начале XIX века.

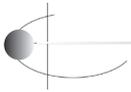
интереса исследователей начнут вовлекаться и другие уровни образования: среднее, профессиональное, университетское [24]. Отметим, что к первым, по-настоящему сопоставительным работам второй половины XIX в., можно отнести работы немецкого ученого Ф. Тирша «De l'état actuel de l'enseignement public dans les États allemands de l'Ouest, en Hollande, France et Belgique – О современном состоянии общего образования в Западных землях Германии, в Голландии, Франции и Бельгии», французского исследователя В. Кузэна и некоторых других [13; 24; 23].

Становление сравнительного образования как научной дисциплины в первой половине XX века осложняется двумя мировыми войнами. По мнению французского ученого Ли Тан Кой [19] немногочисленные работы этого периода часто носят формальный характер. Многие из них, подчас, не содержат серьезного исследования социально-исторических контекстов функционирования рассматриваемых образовательных систем и не опираются на выверенные количественные методы анализа.

Применение количественных методов анализа в 60-е годы XX века позволяет сделать существенный шаг вперед в области сопоставительного изучения образовательных систем. Становлению сопоставительного образования как научной дисциплины способствовали в это время работы Б. Холмса (1965), Г.-Д. Ноа, М. А. Экстайна [20], А. Векслияра [24] и др. Особый интерес вызывают в этот период вопросы теории и методологии сравнительного образования. Представляется важным отметить, что в попытке определения предмета сравнительного образования эти ученые исходили не из понятия «содержание научной дисциплины», а из понятия «метод исследования». Это не могло не привести к некоему стереотипизированному видению различных образовательных систем. Как справедливо отмечали в связи с этим П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрон «неучёт социально-культурного контекста приводит к выравниванию неравных объектов исследования и обнаружению различий там, где их нет»² [7, р. 25].

Разработка международных стандартов образования и международных образовательных политик – новое направление, развивающееся в 60-е годы в рамках сравнительного образования. Важно подчеркнуть, что понятие «образовательная политика» начинает широко применяться в этот период

² Здесь и далее цитаты приводятся в переводе автора статьи.



различными международными организациями, и, в первую очередь, по отношению к так называемым, «странам третьего мира». Целью таких международных образовательных политик становится определение структурно-содержательных компонентов конкретных национальных систем образования и последующая разработка стратегий влияния на эти образовательные системы [8; 16].

Последствия такого влияния оказались существенными: вопросы образовательной политики постепенно уходят из под исключительного контроля национальных правительств, не являясь более прерогативой отдельного государства, но и международных организаций, работающих в этой области. На смену традиционной двучленной схеме взаимодействия системы образования с государством «*национальное государство* <=> *национальная система образования*» постепенно конструируется иная, трехчленная схема взаимодействия: «*международная организация* <=> *национальное государство* <=> *национальная система образования*». Основной вопрос, который ставится в эти годы в рамках этой обновленной схемы взаимодействия образовательных субъектов, это вопрос демократизации систем образования.

Возрастающий сегодня интерес к проблемам сравнительного образования обусловлен следующими объективными причинами:

– наличием общих проблем в области образования, свойственных многим странам и обусловленны развивающимися мировыми интеграционными процессами в области экономики; последние активно вовлекают в свою орбиту образование и культуру;

– усиливающимся конструированием новых культурно-экономических пространств, способствующих формированию новых коллективных идентичностей (например, создание Европейского Союза);

– интернационализацией университетского образования и науки, делающей более прозрачными границы национальных государств и наглядно доказывающей необходимость учета происходящих преобразований в образовательных системах других стран;

– усиливающимся влиянием надправительственных международных организаций на национальные системы образования.

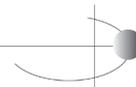
Многочисленные работы конца двадцатого столетия, среди которых «Теория и методы в сравнительном образовании – *Theories and Methods im Comparative Education*» Дж. Шривера и Б. Холмса (1992), «Сравни-

тельное образование: вопросы теории и современные тенденции – *L'éducation comparée: questions et tendances contemporaines*» (1990), У. Д. Хэллса, «Сравнительное образование – *L'éducation comparée*» (1993), Х. Ван Дэйла, посвящены анализу состояния сопоставительных исследований в области образования в целом, важности разработки теоретических и методологических основ этой дисциплины. Их изучение показывает, что строгое определение сравнительного образования как сформированной научной дисциплины сегодня невозможно. Во-первых, это связано с постоянно меняющимися рамками исследований сравнительного образования во временной перспективе. Во-вторых, речь идет, как представляется, об осознанной позиции многих авторов не заключать сравнительное образование как науку, в жесткие рамки, которые, как отмечает французский ученый Д. Гру, неизбежно приводят к упрощенному, редуцированному видению научной проблематики рассматриваемой дисциплины, и, в конечном итоге, самой реальности [11].

Полагаем, что в связи со сказанным выше, более справедливо говорить об исследовательском (дисциплинарном) поле сравнительного образования, структурирующемся, как показал анализ большинства работ в области сравнительного образования, вокруг следующих общегуманитарных идей и проблем:

- 1) идеи прогресса;
- 2) идеи научности;
- 3) роли государства-нации;
- 4) проблемы определения сравнительного метода.

1. *Идея прогресса* занимает центральное место в методологическом аппарате сравнительного образования и высказана уже в работе основателя сравнительного образования М.-А. Жюльена де Пари, а также в работах других авторов XIX–XX вв. [23; 5], полагавших, что улучшение образовательных систем является первым и необходимым условием социально-экономического развития общества. В этой связи понятия «образование»–«развитие»–«прогресс общества» стали рассматриваться в работах этих авторов не только как взаимозависимые, но и как своеобразные синонимы. Вместе с тем, А. Новоа [21] отмечает, что основанная на сильной европоцентрической идее идеология прогресса сопровождалась как в прошлом, так и в настоящем распространением исключительно европейской образовательной модели, европейского образовательного опыта



в, так называемые, «неразвитые страны». Нельзя не заметить, что эта идея способствовала *иерархизации* образовательных систем по принципу «развитые/неразвитые» образовательные системы и страны, т. е., в конечном итоге, породила неравное отношение к последним. В научной среде лишь с недавних пор пришло осознание, что такой подход противоречит научной этике и должен быть изжит из научной практики. Эта констатация в начале XXI столетия **вновь остро поставила** вопрос поиска новой методологии сравнительного образования.

2. *Идея научности*, т. е. необходимости поиска и использования научных методов анализа в области сравнительного образования, отражена во всех работах, посвященных анализу образовательных систем. Отметим, что во временной перспективе сравнительное образование обнаруживает сильную зависимость и влияние научных методов, разрабатываемых в рамках других гуманитарных дисциплин. Так, сам *сравнительный метод*, который взят в начале XIX века на вооружение в качестве ведущего основателем сравнительного образования М.-А. Жюльеном де Пари, используется в конце XVIII – начале XIX века многими научными дисциплинами: анатомией (работы Ж. де Кювье), философией (работы В. фон Гумбольдта), правом (работы А. фон Фейербаха), лингвистикой (работы Ф. Боппа и др.). Отмечая значимость сравнительного метода в области изучения образовательных систем, М.-А. Жюльен де Пари пишет: «Образование, как и другие науки и искусства, состоит из наблюдаемых фактов. Представляется, что эта наука может собрать, как до этого сделали другие науки, различные наблюдения и факты, подвергнуть их аналитическому анализу путём их сближения и сравнения с тем, чтобы вывести определённые принципы и правила. Это, в конечном итоге, позволит образованию стать позитивистской наукой» [17, р.12].

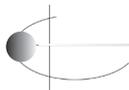
Отныне, по мнению автора, недостаточно лишь описать наблюдаемые явления, но необходимо их сопоставить, с тем, чтобы обнаруживаемый положительный опыт других стран в области образования послужил прогрессу образования во всех странах, а значит и прогрессу общества в целом [17]. Необходимо всё же ещё раз подчеркнуть, что большинство работ XIX века в области образования не выходят за пределы описания конкретной наблюдаемой образовательной модели и могут быть вписаны в литературный жанр «заметок о путешествии» (*littérature de voyage*).

Вместе с тем, как уже отмечалось, они способствуют укреплению европоцентрического видения и оценки наблюдаемых образовательных систем, разрабатывая на практике универсалистскую идею «цивилизаторской миссии Европы» в области образования.

В конце XIX века **вновь говорят о сравнительном методе** как центральном в научном познании мира в связи с разработкой социологии как научной дисциплины. Э. Дюркгейм отмечает в связи с этим: «Сравнительная социология не есть отдельная ветвь общей социологии, а сердцевина социологии, основная задача которой заключается в отказе от чисто описательных процедур с тем, чтобы оперировать фактами» [10, р. 137].

Накануне первой мировой войны, наряду с идеей модернизации образовательных систем в мире, все более укрепляется идея осмысления образования в мировом масштабе: мировая система образования могла бы способствовать выявлению неких общих законов развития и функционирования образования в обществе в целом [14; 12]. В этот период в качестве основных *функций* сравнительного образования видятся следующие: 1) *нормализаторская* (сведение всего разнообразия моделей к одной), 2) *прескриптивная* (предписание использовать как образцовую только определённую модель из всего числа существующих) и 3) *прогностическая* (умение предвидеть дальнейшее развитие образовательной системы). Эти функции и рассматривались в качестве ведущих до конца 70-х годов двадцатого столетия. Относительность этих функций и, следовательно, возможность сосуществования многих иных моделей образования начинает осознаваться лишь в 90-е годы XX столетия. Многомерность и *многозначность* уступают идее гегемонии и *однозначности* в сравнительном образовании. Вместе с тем, социально-культурный контекст конца XX столетия **характеризуется** сосуществованием разнонаправленных тенденций в области сравнительного образования: помимо утверждения в научной среде идеи многомерности и разнообразия в образовательных системах различных стран, параллельно на практике всё более ощутимыми оказываются нормализаторские идеи Болонского процесса.

3. *Роль государства-нации* – другая значимая содержательная идея в истории развития сравнительного образования. С самого начала описание и последующее сопоставление образовательных систем производилось с учётом сложившихся политических реалий,



т. е. с учётом существования государств-наций, в рамках которых постепенно складывались свои специфические образовательные системы. Идея правомерности существования государства-нации не ставилась под сомнение сравнительным образованием на протяжении всего XIX и в первой половине XX веков. Напротив, сравнительное образование всегда подчеркивало роль государства в процессе становления и функционирования национальных систем образования и, как уже отмечалось выше, ставило своей целью изучение различного и общего в образовательных системах разных стран, укрепляя в массовом сознании идеи «образовательной функции государства» и «массовой школы».

Однако уже в 70-е годы и, особенно в начале 90-х годов, существование государства-нации как эффективной политико-территориальной единицы в связи с кризисными явлениями этого периода во многих странах ставится под сомнение. Регионализация, с одной стороны, и создание сверхнациональных надправительственных политических объединений и организаций, с другой, признаются в качестве новых политических реалий, способных успешно заменить собой государство-нацию. Строительство объединённой Европы усиливает идеи необходимости унификации образовательных систем уже в середине 60-х годов [4]. В конце XX столетия с разработкой идеи Болонского Процесса интеграционные идеи занимают ведущее место в разработке новых содержательных и структурных компонентов образования, разрабатываемых международными надправительственными организациями (комиссиями ЮНЕСКО и Евросоюза по образованию, Международным Банком и др.), а также национальными министерствами образования многих стран.

Возвращаясь к роли государства в поддержке и развитии национальных систем образования, отметим, что политический конструкт «государство-нация» сегодня продолжает демонстрировать устойчивую политическую жизнеспособность, превосходящую жизнеспособность таких геополитических конструктов, как «регион», «объединённая Европа», «Европейский Союз», «европейская идентичность», «мир без границ», и другие. Как отмечалось неоднократно в ежегодных отчетах комиссии ЮНЕСКО по образованию (отчёты 2009–2011 гг.), в условиях расширившегося кризиса и существенно сократившейся в связи с этим финансовой помощи, оказываемой ЮНЕСКО неправительственными

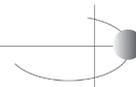
организациями, государству, как и прежде, принадлежит ключевая роль в определении стратегий развития и финансирования национальных систем образования.

4. *Проблема определения сравнительного метода.* Отметим, что на протяжении всей истории развития сравнительного образования как научной дисциплины не прекращались попытки определения специфики использования сравнительного метода в этой области человеческого знания. Однако до сих пор в сравнительном образовании не был разработан на основе сравнительного метода конкретный метод анализа, используемый исключительно в сравнительном образовании (как, например, фонологический закон в лингвистике, разработанный на основе сравнительного метода и ставший настоящим инструментом анализа в этой науке). Заимствованные из социологии квантитативные методы, под предлогом придания сравнительному образованию большей объективности, стали ведущими. Однако, как отмечает, А. Новоа [21], их использование способствовало своеобразному упрощенчеству и вместо ожидаемого раскрытия специфики и разнообразия существующих образовательных систем привели к их сведению к общему знаменателю. Г.-Д. Ноа и М. А. Экстайн отмечают, что сравнительное образование не должно быть компиляцией различных точек зрения и фактологических данных, заимствованных у других гуманитарных наук и применённых впоследствии к изучению образовательных систем разных стран. Учёный, занимающийся сравнительным образованием, должен помнить, что ни в одной гуманитарной науке целенаправленное изучение образовательных систем в их макросоциальном измерении не выступает в качестве центральной задачи [20].

Таким образом, исследовательское поле сравнительного образования, по мнению этих учёных, выступает как место встречи гуманитарных дисциплин и педагогики в их международном измерении.

Говоря о задачах сравнительного образования, Г.-Д. Ноа и М. А. Экстайн [20] приводят следующие:

- способствовать описанию образовательных систем в их временной перспективе;
- способствовать развитию образовательных институтов и их практической деятельности;
- способствовать укреплению связи между системой образования и обществом;



– способствовать обнаружению констант, свойственных образовательным системам различных стран.

Помимо этого, автор настаивает на развитии критического взгляда на оценку образовательных (-ой) систем (-ы), их работы, успехов и неудач.

По мнению Д. Кидда сравнительное образование должно выполнять следующие функции:

– более полно информировать о состоянии дел в образовательных системах других стран;

– более полно информировать о том, каким образом интегрируется конкретная система образования в конкретные социокультурные сообщества и идеологические контексты времени;

– более полно информировать об историческом развитии изучаемой системы образования, с целью лучшего определения измерительных критериев для оценки её развития;

– способствовать лучшему пониманию своей собственной системы образования и используемых ею форм и методов обучения;

– содействовать лучшему пониманию себя;

– содействовать лучшему пониманию другого через призму анализа его системы образования;

– стремиться к определению степени влияния социо-культурного окружения на человека и на процесс приобретения им знаний;

– стремиться к определению роли конкретной системы образования в процессе передачи знаний [18].

Перечисленные выше задачи и функции сравнительного образования свидетельствуют о попытках широкого осмысления учеными этой научной дисциплины, призванной, расширить когнитивную сферу человека, способствовать лучшему осмыслению им себя и окружающего мира через призму вопросов, относящихся к образованию.

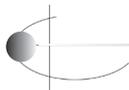
В России данная дисциплина разрабатывается, в большей степени, в рамках *сравнительной педагогики*. Наряду с многоплановыми работами Б. Л. Вульфсона, З. А. Мальковой, А.Н Джуринского, где анализируются глобальные тенденции развития образования и воспитания за рубежом, российскими учеными, начиная с 80-х гг. прошлого века по настоящее время, был выполнен ряд глубоких педагогических исследований. В новейших работах российских ученых освещаются различные аспекты развития образования и

воспитания за рубежом: вопросы демократизации школьных систем; диверсификация и дифференциация школьного образования; гуманистическая направленность школьного воспитания; использование форм и методов воспитания, повышающих активность, самостоятельность, самодеятельность учащихся и др. [2].

Эпистемологические основы сравнительного образования претерпели за эти годы ряд существенных изменений. Так, если в 60-е годы в рамках этой дисциплины активно разрабатывались вопросы заимствования и интернационализации педагогического опыта, на которых в своё время указывал ещё основатель этой дисциплины М.-А. Жюльен де Пари, то, как отмечает французский исследователь Д. Гру, в настоящее время *основной задачей сравнительного образования выступает проблема улучшения взаимопонимания между образовательными партнёрами на международном уровне* [11]. Считаем, что используемый при этом сравнительный метод оказывается значимым в плане открытия иной культуры через изучение иных образовательных систем. Помимо этого, сравнительное образование инициирует диалог Я с Другим. Последний позволяет лучше понять своё место в общемировой системе образования, и, в конечном итоге, – себя в мировой культуре. Сравнительные исследования в области образования призваны рассматривать структуру, потенциал развития, социальные функции образования с учетом как социокультурного контекста развития конкретной национальной системы образования, так и её позиций в мировой структуре.

Отметим, что в настоящее время ни в одной социальной области не существует такой высокой стандартизации организационных структур, реформаторских идей и содержательных моделей как в области образования. Современным контекстом развития сравнительного образования выступает взаимосвязанный и взаимозависимый мир, в котором, как показывает опыт, сосуществуют разнородные национальные системы образования, сформировавшиеся на основе многообразных форм усвоения и адаптации международного опыта.

Подводя итог, отметим, что накопленный и систематизированный сравнительным образованием опыт становления и развития частных национальных образовательных систем, позволяет сегодня осознать радикальные изменения, которые претерпело образование во многих странах во второй половине

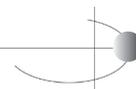


XX века. К ним относятся: 1) распространение идей демократизации и доступности образования для всё более широких слоев населения; 2) разработка и распространение международно признанной образовательной модели, стандарта, способствующего реформированию национальных систем образования и их оценке на международной арене; 3) укрепление идеологии модернизации общества, связываемой с развитием и реформированием образовательных систем;

4) создание международных организаций, имеющих а) нормативную, б) прескриптивную и в) прогностическую функции, а также выполняющих роль международной коммуникационной системы в области образования; последняя не только обеспечивает распространение и интернационализацию содержательных аспектов реформ в области образования, но и характеризуется все более усиливающимися референциальными функциями.

Список литературы

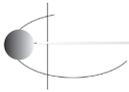
1. Бражник Е. И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований // Emissia – Электронный научно-педагогический журнал, 2005. URL: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm> (дата обращения: 21.12.2011).
2. Вульфсон Б. Л., Малькова З. А. Сравнительная педагогика. М. Воронеж, 1996. 256 с.
3. Джурицкий А. Н. Развитие образования в современном мире: Учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 1999. 200 с.
4. Разумова Л. В., Кузьмина Н. И., Кирова М. Ю. Документы Евросоюза по иностранным языкам // Теория и методика преподавания иностранных языков в межкультурном аспекте: материалы регион. научно-практ. конф. Чита, 2002. С. 30–37.
5. Altbach P. G., Kelly G. P. New Approaches to Comparative Education. Chicago and London : The University of Chicago Press, 1986. 321 pp.
6. Bereday G. Z. F. Reflections on Comparative Methodology // Education, 1964–1966. Comparative Education Review, 3 (1). New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967. P. 169–187.
7. Bourdieu P., Passeron J.-C. La comparabilité des systèmes d'enseignement. Éducation. Développement et Démocratie // Cahiers du Centre de sociologie européenne. Paris : Mouton, 1967. P. 32–47.
8. Bray M. The Economics of Education. In International Comparative Education // Practices, Issues, and Practices. Oxford: Pergamon Press, 1990. P. 253–275.
9. Debeauvais M. Dimension internationale du débat sur la nature des sciences de l'éducation // Une perspective comparative. Perspectives, Vol XIX, n° 3 UNESCO, 1997. P.107–135.
10. Durkheim E. Les règles de la méthode sociologique. Paris : PUF, 1967. 249 p.
11. Groux Dominique. L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement // Revue française de pédagogie. V. 121. P.: Hachette, 1997. P. 111–139.
12. Halls W.-D. L'éducation comparée: questions et tendances contemporaines. Paris: UNESCO, 1990, BIE. 341 p.
13. Hilker F. La pédagogie comparée. Paris: Institut Pédagogique National, 1964. 262 p.
14. Holmes B. L'éducation comparée et son évolution // Perspectives, XV (3), 1985. P. 355–381.
15. Holmes B. L'éducation comparée en Europe occidentale // L'Éducation comparée : questions et tendances contemporaines (sous la direction de W.-D. Halls). Paris: UNESCO, 1990. P. 67– 82.
16. Hüfner K., Meyer J. W., Naumann J. Comparative education policy research: a world society perspective // Comparative Policy Research – Learning from Experience [Dierkes, Meinolf; Weiler, Hans N. & Antal, Ariane B., eds.]. New York: St. Martin's Press, 1987. P. 188–243.
17. Jullien de Paris M. -A. Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée et séries de questions sur l'éducation. – Genève : Bureau International de l'Éducation, 1962 (réimpression de l'édition de 1817). 301 p.



18. Kidd J. R. Comparative Adult Education. 1975.
19. Le Thành Khôi. L'Éducation comparée. Paris : Armand Colin, Collection U, 1981. 315 p.
20. Noah H., Eckstein M. Toward a Science of Comparative Education. London: Macmillan, 1969. 318 p.
21. Novoa A. Modèles d'analyse en éducation comparée : le champ et la carte. // Les sciences de l'éducation, n° 2–3. Caen : CERSE, Université de Caen, 1995. P. 58–79.
22. Schriewer J., Holmes B. Theories and methods in comparative education. Frankfurt am Main & New York: Peter Lang, 1992. – 273 p.
23. Van Daele H. L'éducation comparée. Paris: PUF, Collection « Que sais-je ? », 1993. 228 p.
24. Vexliard A. La Pédagogie comparée, méthodes et problèmes. Paris: PUF, 1967. 269 p.

Spisok literatury

1. Brazhnik E. I. Osobennosti metodologii sravnitel'nyh pedagogicheskikh issledovanij // Emissia – Jelektronnyj nauchno-pedagogicheskij zhurnal, 2005. Rezhim dostupa: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>. Data dostupa: 21.12.2011.
2. Vul'fon B. L., Mal'kova Z. A. Sravnitel'naja pedagogika. M. Voronezh, 1996. 256 s.
3. Dzhurinskij A. N. Razvitie obrazovanija v sovremennom mire: Uchebnoe posobie. M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 1999. 200 s.
4. Razumova L. V., Kuz'mina N. I., Kirova M. Ju. Dokumenty Evrosojuza po inostrannym jazykam // Teorija i metodika prepodavanija inostrannyh jazykov v mezhkul'turnom aspekte. Materialy regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Chita, 2002. S. 30–37.
5. Altbach P. G., Kelly G. P. New Approaches to Comparative Education. Chicago and London : The University of Chicago Press, 1986. 321 pp.
6. Bereday G. Z. F. Reflections on Comparative Methodology // Education, 1964–1966. Comparative Education Review, 3 (1). New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967. – Pp. 169–187.
7. Bourdieu P., Passeron J.-C. La comparabilité des systèmes d'enseignement. Éducation. Développement et Démocratie // Cahiers du Centre de sociologie européenne. Paris : Mouton, 1967. P. 32–47.
8. Bray M. The Economics of Education. In International Comparative Education // Practices, Issues, and Practices. Oxford: Pergamon Press, 1990. P. 253–275.
9. Debeauvais M. Dimension internationale du débat sur la nature des sciences de l'éducation // Une perspective comparative. Perspectives, Vol XIX, n° 3 UNESCO, 1997. P. 107–135.
10. Durkheim E. Les règles de la méthode sociologique. Paris : PUF, 1967. 249 p.
11. Groux Dominique. L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement // Revue française de pédagogie. V. 121. P.: Hachette, 1997. P. 111–139.
12. Halls W.-D. L'éducation comparée: questions et tendances contemporaines. Paris: UNESCO, 1990, BIE. 341 p.
13. Hilker F. La pédagogie comparée. Paris: Institut Pédagogique National, 1964. 262 p.
14. Holmes B. L'éducation comparée et son évolution // Perspectives, XV (3), 1985. P. 355–381.
15. Holmes B. L'éducation comparée en Europe occidentale // L'Éducation comparée : questions et tendances contemporaines (sous la direction de W.-D. Halls). Paris: UNESCO, 1990. P. 67–82.
16. Hüfner K., Meyer J. W., Naumann J. Comparative education policy research: a world society perspective // Comparative Policy Research – Learning from Experience [Dierkes, Meinolf; Weiler, Hans N. & Antal, Ariane B., eds.]. New York: St. Martin's Press, 1987. P. 188–243.



17. Jullien de Paris M. -A. Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée et séries de questions sur l'éducation. Genève : Bureau International de l'Éducation, 1962 (réimpression de l'édition de 1817). 301 p.
18. Kidd J. R. Comparative Adult Education, 1975.
19. Le Thành Khôi. L'Éducation comparée. Pans: Armand Colin, Collection U, 1981. 315 p.
20. Noah H., Eckstein M. Toward a Science of Comparative Education. London: Macmillan, 1969. 318 p.
21. Novoa A. Modèles d'analyse en éducation comparée : le champ et la carte. // Les sciences de l'éducation, n° 2–3. Caen :CERSE, Université de Caen, 1995. P. 58–79.
22. Schriewer J., Holmes B. Theories and methods in comparative education. Frankfurt am Main & New York: Peter Lang, 1992. 273 p.
23. Van Daele H. L'éducation comparée. – Paris: PUF, Collection « Que sais-je ?», 1993. 228 p.
24. Vexliard A. La Pédagogie comparée, méthodes et problèmes. Paris: PUF, 1967. 269 p.

Статья поступила в редакцию 17.04.2012 г.