Tomasz Gmerek

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

BADANIA EDUKACJI
Z PERSPEKTYWY PEDAGOGIKI PORÓWNAWCZEJ
- KILKA UWAG TEORETYCZNYCH

Pedagogika porównawcza jest stosunkowo nową dziedziną wiedzy. Jej głównym celem jest zbieranie, klasyfikowanie, szeregowanie i analiza danych dotyczących systemów edukacji w różnych krajach świata. Pierwsze próby „porównywania” systemów edukacji mają rodowód oświeceniowy. Już bowiem w 1817 roku we Francji, Marc-Antoine Jullien de Paris zaproponował, aby każdy rząd wypełnił kwestionariusz dotyczący głównych aspektów szkolnictwa we własnym państwie. Odpowiedzi te miały być porównywane, zestawiane i publikowane – dostarczając w ten sposób „standardu”, wobec którego każdy naród mógłby mierzyć własne „postępy” lub „braki” w sferze edukacji¹.

Od końca dziewiętnastego wieku zaczęto tworzyć opisowe zestawienia dotyczące systemów edukacyjnych na świecie. W wielu przypadkach materiał badawczy pochodził z oficjalnych statystyk poszczególnych krajów, które zawierały zwykle podstawowe dane, takie jak: liczba uczniów, ilość lat kształcenia, wysokość odsiewu szkolnego, liczba absolwentów, a także liczba i typy nauczycieli, ilość budynków szkolnych, czy wysokość publicznych funduszy przeznaczanych na edukację. Stopniowo, statystyki takie stawały się coraz bardziej rozbudowane oraz usystematyzowane; jednocześnie coraz częściej pojawiać się zaczęły zestawienia obejmujące większą liczbę krajów.

Utworzenie w roku 1925 w Genewie Międzynarodowego Biura Edukacji zapoczątkowało proces regularnej systematyzacji danych o systemach

¹ G. Z. F. Bereday, *Comparative Method in Education*, New York 1964, s. 7.

edukacyjnych w świecie. Na marginesie trzeba zaznaczyć, iż metody zbierania danych stosowane przez współczesne instytucje kompletujące informacje dotyczące edukacji na świecie nie różnią się zasadniczo od tych, jakie w wieku XIX zaproponował jeden z pierwszych pedagogów porównawczych – Jullien. Polegają one bowiem zwykle na zbieraniu danych statystycznych przez ministerstwa edukacji poszczególnych rządów; te zaś następnie są systematyzowane i publikowane jako międzynarodowe raporty¹.

Współcześnie istnieje wiele instytucji, które zajmują się tą problematyką. Warto choćby wspomnieć porównawcze badania dokonywane przez różne podmioty – zrzeszone w ramach większych organizacji (jak na przykład OECD, UNESCO, NAFTA itd.). Stanowią one wynik pracy wielu instytucji na poziomie państw, które dokonują badań w oparciu o ustaloną metodologię, a następnie opracowują, systematyzują i publikują dane. Dobrym przykładem są międzynarodowe badania kompetencji uczniów przeprowadzane przez OECD (programy PISA), które dostarczają porównywalnych danych dotyczących umiejętności i wiedzy uczniów w wielu krajach świata. Zestawienia dokonywane przez międzynarodowe organizacje pozwalają ponadto porównać wiele innych wskaźników (takich jak choćby zróżnicowanie poziomu finansowania szkolnictwa, nakłady przeznaczane na ucznia, liczbę uczniów kontynuujących kształcenie na kolejnych poziomach systemu edukacji itd.)².

W rozwoju metod pedagogiki porównawczej warto zwrócić uwagę także na rolę prac naukowców podejmujących tak zwane „studia pojedynczego kraju” (*country studies*). Były one – w swych najwcześniejszych formach – rezultatem zagranicznych podróży danego badacza, jego obserwacji, konwersacji oraz studiowania różnorodnych dokumentów. Te opisy – prowadzone po części w formie pamiętnika, po części w formie reportażu – stanowią przykłady pierwszych prób analiz porównawczych wykraczających poza samo zbieranie danych statystycznych. Pod koniec dziewiętnastego wieku nurt ten pojawił się w Anglii, Francji, Niemczech, Rosji i Stanach Zjednoczonych Ameryki, a później także w innych krajach. Stopniowo, kolejni autorzy udoskonalali użycie metod historiograficznych, technik dokumentacyjnych, filozoficznych spekulacji oraz refleksji pedagogicznej.

¹ H. J. Noah, *Comparative Education: Methods*, [w:] *The International Encyclopedia of Education*, red. T. Husen, T. Neville Postlethwaite, Oxford 1985, s. 869-871.

² S. Gorard, E. Smith, *An international comparison of equity in educational systems*, „Comparative Education” 2004, t. 40, nr 1, s. 15.

Publikacje zawierały opisy całych narodowych systemów edukacyjnych, ich części oraz sposobów kształcenia. Trzeba podkreślić, iż tego typu badania prowadzone są do dziś; współcześnie są one identyfikowane z tak zwanym „podejściem problemowym” w pedagogice porównawczej (analizą systemu edukacyjnego w oparciu o szersze zależności bądź jeden problem)¹.

Można wyróżnić – za H. J. Noahem i M. A. Ecksteinem – trzy główne fazy rozwoju pedagogiki porównawczej. Pierwsza z nich charakteryzowała się gromadzeniem danych w oparciu o encyklopedyczny i – w pewnym stopniu – „przypadkowy” porządek. Druga faza rozwoju pedagogiki porównawczej, zapoczątkowana przez M. Sadlera i rozwijana głównie przez N. Hansa oraz I. Kandela², kładła nacisk raczej na wyjaśnianie niż opis, poszukując jego źródeł w studiowaniu historycznego kontekstu rozwoju systemów oświatowych i ich zależności od „sił kulturowych”. Faza trzecia z kolei cechuje się coraz większym zastosowaniem metodologii empirycznej nauk społecznych oraz zasadniczym wzrostem samoświadomości odnośnie do procedur badawczych³.

Kolejne fazy przemian pedagogiki porównawczej (określane głównie przez zmiany w postrzeganiu celów tej dziedziny wiedzy) były – jak się wydaje – z jednej strony konsekwencją niewystarczalności istniejących sposobów opisu, a z drugiej – jak stwierdza E. H. Epstein – ideologicznego uwikłania badaczy⁴. Etapy wyłaniania się kolejnych propozycji teoretycznych były – w pewnym sensie – efektem krytyki stanu poprzedniego.

Rolland G. Paulston wyróżnił trzy fazy rozwoju tej dziedziny wiedzy od 1950 roku. Pierwsza z nich obejmuje dekady lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych. Jej podwalinami stały się prace Sadlera, Kandela i Hansa, które „potwierdziły paradygmat funkcjonalny, jako dominujący sposób przedstawiania kształtowania narodowych i międzynarodowych zjawisk edukacyjnych”⁵. W tym czasie powstawało wiele centrów zajmujących się pedagogiką porównawczą; zaczęto wydawać także czasopisma poświęcone tej tematyce. Okres ten charakteryzował się

¹ Ibidem.

² Por. I. L. Kandel, *The New Era in Education: A Comparative Study*, Boston 1955, s. 8.

³ H. J. Noah, M. A. Eckstein, *Toward a Science of Comparative Education*, New York 1969, s. 65.

⁴ E. H. Epstein, *Currents left and right: Ideology in comparative education*, „Comparative Education Review” 1983, t. 27, nr 1, s. 3.

⁵ R. G. Paulston, *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993, s. 26. Por. też: R. G. Paulston, *Comparative and International Education: Paradigms and Theories*, [w:] *The International Encyclopedia of Education*, red. T. Husen, T. Neville Postlethwaite, Oxford 1994, s. 923.

pozytywistycznym podejściem do badań opartych na metodach nauk społecznych; głównie zbliżonym do dominującej w tym czasie perspektywy strukturalno-funkcjonalnej. Wykorzystywane metody badawcze włączały między innymi testowanie hipotez i statystyczne analizy zmian; koncentrowały się także na tworzeniu teoretycznych wyjaśnień i uogólnień. Jak krytycznie stwierdził Paulston, wiedza miała w tym przypadku charakter „ortodoksyjny” i „scentralizowany”, zależny od obowiązujących „jedynie adekwatnych” procedur i podejść teoretycznych. Bardzo często przy tym celem badań było tworzenie dyrektyw konkretnych działań praktycznych.

Warto dodać, iż pod koniec lat sześćdziesiątych wielu pedagogów porównawczych zwróciło swą uwagę na problemy rozwoju edukacji w krajach najbiedniejszych oraz teoretycznych studiów nad zmianami edukacyjnymi i społecznymi w krajach rozwijających się. Przykład takiego podejścia w badaniach porównawczych dostarcza koncepcja G. Z. F. Bereday’a (uczonego polskiego pochodzenia – Zygmunta Fijałkowskiego). Teoretyk ten rozwinął jedną z najciekawszych koncepcji metodologicznych w sferze badań porównawczych.

Według Bereday’a, najpełniejszy schemat porównań zawiera się w kilku stadiach procedury badawczej. Warto w tym miejscu przytoczyć schemat porównawczy przedstawiony przez cytowanego badacza. Zawiera on cztery główne fazy (por. Wykres 1.).

Z tej perspektywy, analiza porównawcza uwzględnia następujące fazy:

- 1) deskrypcję – polegającą na zbieraniu i opisie danych oraz zjawisk pedagogicznych poddawanych analizie;
- 2) interpretację – będącą próbą oceny danych pedagogicznych w oparciu o różne kryteria;
- 3) jukstapozycję – polegającą na zestawianiu ze sobą informacji o tym samym zjawisku z różnych układów rzeczywistości, tworzeniu kryteriów porównywalności, a także ustalaniu podobieństw i różnic pomiędzy systemami;
- 4) generalizację – mającą na celu równoczesne porównanie badanych problemów oraz wyprowadzanie ogólnych prawidłowości i wniosków¹.

¹ G. Z. F. Bereday, *Comparative Method...*, op. cit., s. 21-28.

Wykres 1. Schemat badań porównawczych według G. Z. F. Bereday'a

Źródło: G. Z. F. Bereday, *Comparative Method in Education*, New York 1964, s. 28.

Warto zauważyć, że Bereday kładł szczególny nacisk na metodę porównawczą (systematyczne kolekcjonowanie danych z każdego analizowanego kraju, ich kategoryzowanie, staranne zestawianie i ostateczne porównywanie).

Metody te mogły być ilościowe lub jakościowe¹. W swojej książce opisującej metodę porównawczą stwierdził, że jej zadaniem jest „ukazywanie różnic i podobieństw pomiędzy systemami edukacyjnymi”².

Trzeba równocześnie zauważyć, że teoretyk ten postrzegał główne zadanie pedagogiki porównawczej w tworzeniu teorii na temat relacji pomiędzy edukacją a społeczeństwem, co dostarczać miało wyraźnych implikacji dla konstruowania założeń polityki oświatowej oraz tworzenia innowacji edukacyjnych³.

Rzecz pedagogiki porównawczej w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych związany był z tworzeniem nowych koncepcji – krytycznych wobec podejść dominujących w poprzednich dekadach. Powstanie nowych teorii socjologicznych stało się jedną z najważniejszych przyczyn odrzucenia paradygmatu strukturalno-funkcjonalnego oraz odejścia od pozytywistycznych metod badawczych. W latach siedemdziesiątych, teksty P. L. Bergera i T. Luckmana, L. Althaussera, S. Bowlesa i H. Gintisa (oraz wielu innych badaczy) dostarczyły nowych kontekstów dla badań nad różnorodnymi aspektami edukacji i ich wpływem na społeczeństwo. Dla przykładu, radykalny funkcjonalizm Bowlesa i Gintisa, wraz z jego marksistowską krytyką społeczeństwa kapitalistycznego, ukazał ograniczenia strukturalnego funkcjonalizmu zarówno w kwestii sposobów funkcjonowania instytucji edukacyjnych, jak i możliwości ich wpływu na zmianę społeczną. Z kolei na początku lat osiemdziesiątych – jak stwierdził Paulston – w badaniach krytycznych zaczęły napierać znaczenia „bardziej humanistyczny marksizm” i „radykalny humanizm”. Teksty J. Habermasa, P. Freire’a czy H. A. Giroux’a legły także u podstaw rozwoju badań w pedagogice porównawczej. Okres lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych można zatem nazwać „walką paradygmatów”, czy – jak stwierdza cytowany autor – „heterodoksją”⁴.

Warto zaznaczyć, iż w tym czasie powstało wiele nowych ośrodków akademickich zajmujących się pedagogiką porównawczą. Podejścia krytyczne bardzo często demaskowały ukryte funkcje edukacji, wpływ ideologii oświatowych

¹ G. Z. F. Bereday, *Social stratification and education in industrial countries*, „Comparative Education Review” 1977, t. 21, nr 2/3, s. 195.

² G. Z. F. Bereday, *Comparative Method...*, op. cit., s. 5. Por. R. Pachociński, *Pedagogika porównawcza*, Warszawa 2007, s. 24-29.

³ P. G. Altbach, G. P. Arnove, R. F. Kelly, *Trends in Comparative Education*, [w:] *Comparative Education*, red. P. G. Altbach, G. P. Arnove, R. F. Kelly, New York 1982, s. 511.

⁴ R. G. Paulston, *Pedagogika porównawcza...*, op. cit., s. 30-31.

i politycznych na badania¹ czy klęski reform edukacyjnych. Znamiennym przykładem są w tym kontekście niepowodzenia – tworzonych z funkcjonalnej perspektywy teorii ludzkiego kapitału – reform edukacyjnych w krajach Trzeciego Świata².

W tym kontekście warto wspomnieć podejście P. G. Altbacha i G. P. Kelly'ego, wpisujące się w ten właśnie krytyczny nurt poszukiwań odnośnie do nowych rozwiązań metodologicznych w pedagogice porównawczej³. Pojawiło się ono, kiedy to nastąpiła fala zdecydowanej krytyki zarówno istniejących dotąd metod, jak i celów pedagogiki porównawczej. Równocześnie – co warto podkreślić – był to okres swoistego pesymizmu w postrzeganiu rozwoju tej dziedziny wiedzy. Wcześniejsze dekady cechował duży optymizm i wiara, że edukacja może być czynnikiem zmiany społecznej i stanowić motor rozwoju (edukację postrzegano między innymi jako narzędzie walki z ubóstwem, rozwoju gospodarczego oraz tworzenia narodowego i politycznego konsensu). W latach osiemdziesiątych zakwestionowano ten sposób myślenia. Jak zauważył w tym kontekście G. P. Kelly, „literatura w pedagogice porównawczej w latach sześćdziesiątych przesycona była takimi terminami jak <<modernizacja>>, <<rozwój>>, <<zmiana społeczna>>”, podczas gdy „w latach osiemdziesiątych nastąpiło przesunięcie w kierunku takich terminów jak: <<podstawowe potrzeby>>, <<zatrudnienie>>, <<wytwarzanie dochodu>> itd.”. Stanowi to – jak sądzi G. P. Kelly – „dowód rozwiania się iluzji odnośnie do roli edukacji jako czynnika zmiany”⁴.

W latach osiemdziesiątych zdecydowanej krytyce poddawano nie tylko dotychczasowe sposoby porównań, czy sam przedmiot porównań, lecz także metody zbierania danych, czy tworzenia uogólnień teoretycznych. P. G. Altbach i G. P. Kelly wyróżnili cztery nowe wyzwania wobec dotychczasowej tradycji badawczej w pedagogice porównawczej.

Pierwszym z nich jest zakwestionowanie narodu/państwa jako wyłącznego „parametru” badań w pedagogice porównawczej. Do tego czasu większość badań koncentrowała się na narodach/państwach traktowanych jako całość (opisywano zwykle edukację w poszczególnych krajach). Dokonywano przy tym uogólnień

¹ S. Spaulding, *Prescriptions for educational reform: dilemmas of the real world*, „Comparative Education” 1988, t. 24.

² Por. Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1995, s. 47.

³ G. P. Kelly, *Comparative Education and the Problem of Change: An Agenda for the 1980's*, UNESCO 1973, s. 477.

⁴ Ibidem.

odnośnie do edukacji w krajach o podobnych kulturach, historii lub strukturach ekonomicznych czy politycznych. Altbach i Kelly argumentowali, iż na rozwój systemów edukacyjnych w poszczególnych krajach bardzo często największy wpływ mają czynniki zewnętrzne. W związku z tym postulowali przeorientowanie badań w kierunku identyfikowania tych zewnętrznych uwarunkowań. Warto w tym miejscu zauważyć, iż badania prowadzone z tej perspektywy ujawniały znaczące (i pogłębiające się) dysproporcje pomiędzy rozwojem silnie uprzemysłowionych krajów kapitalistycznych a krajami Trzeciego Świata. Teoria Altbacha i Kelly'ego stanowiła zatem pośrednio krytykę dominującej polityki międzynarodowej. Altbach twierdził zresztą, iż narodowe systemy szkolne istnieją wewnątrz kontekstu nierównej relacji władzy między narodami. Sądził, iż to uwarunkowania historyczne, a także współczesny podział źródeł (także intelektualnych) jest przyczyną dominacji ekonomicznej i edukacyjnej zachodnich państw uprzemysłowionych. W tym kontekście Altbach podjął próbę odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób wiedza rozpowszechniana przez systemy oświatowe w krajach Trzeciego Świata jest generowana, kontrolowana i rozpowszechniana przez Stany Zjednoczone Ameryki, Wielką Brytanię i Francję. Perspektywa analizy „systemów światowych” zaproponowana przez P. G. Altbacha i G. P. Kelly'ego zmierza zatem do wyjścia pedagogiki porównawczej poza kategorię „naród/państwo” na rzecz dostrzegania regionalnych odmian edukacji, grup rasowych, klas społecznych, a także zjawisk, które dziś określa się mianem „globalnych” (oraz innych cech, które nie są ograniczone do kategorii narodu)¹. Punktem wyjścia dla tego podejścia są tutaj – powtórzmy raz jeszcze – zjawiska kulturowe daleko wykraczające poza granice państw.

Takie badania są współcześnie prowadzone w różnej skali (nawet w perspektywie regionów świata czy całych kontynentów). Przykładami tego typu porównań są opracowania stosujące znaczne uogólnienia, próbujące wyprowadzić wspólne wnioski dla wszystkich (bądź większości) krajów leżących w danym regionie lub na całym kontynencie. W procesie porównywania może być brana pod uwagę wspólna specyfika społeczna, ekonomiczna, kulturowa bądź polityczna takich krajów. Na przykład analizy zaprezentowane przez J. Samoff podejmują zagadnienie edukacji w Afryce – na tle problemów występujących powszechnie

¹ G. P. Kelly, P. G. Altbach, *Comparative education: challenge and response*, „Comparative Education Review” 1986, t. 30, nr 1, s. 91-93.

w większości krajów tego kontynentu¹. Innym przykładem mogą być studia regionalne. W tym kontekście badacze wprowadzają kategorie określające obszar geograficzny (na przykład Afryka Subsaharyjska², Ameryka Łacińska³, Karaiby⁴, region śródziemnomorski⁵, Europa Wschodnia⁶, itd.). Badacze podejmują w nich analizy, których celem jest wykazanie zróżnicowania pomiędzy odmiennymi regionami i kontynentami w kontekście poziomu rozwoju szkolnictwa, jego dostępności dla różnych grup społecznych, a także specyfiki występujących problemów⁷.

Drugie wyzwanie odnosi się do zakwestionowania modelu badań opartych o koncepcję „wejście-wyjście” oraz opierających się wyłącznie na metodach ilościowych, co w praktyce prowadzi do redukcjonizmu badawczego (na przykład koncentrowaniu badań na rezultatach testów, liczbie godzin w klasie szkolnej czy latach kształcenia, analizach programu formalnego czy analizach cech nauczyciela). Postuluje się prowadzenie analiz na wielu płaszczyznach (na przykład interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniami, struktury instytucji edukacyjnych, a także „<<kultury życia>> szkół, która zawiera w sobie znaczący komponent kulturowych, społecznych i politycznych rezultatów kształcenia”⁸).

Trzecim wyzwaniem stawianym pedagogice porównawczej przez Altbacha i Kelly’ego jest uznanie za uprawomocnione również i innych podejść teoretycznych. A. M. Kazamias i K. Schwartz jako pierwsi zauważyli dominację perspektywy strukturalno-funkcjonalnej i wysunęli postulat uznania innych perspektyw w pedagogice porównawczej⁹. Nieco później poparli go także Altbach

¹ Por. J. Samoff, *No Teacher Guide, No Textbooks, No Chairs. Contending with Crisis in African Education*, [w:] *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, red. R. F. Arno, C. A. Torres, Oxford 2003, s. 419-425.

² Por. *Education Reform's in Sub-Saharan Africa*, red. J. Moulton, K. Mundy, M. Walmond, J. Williams, Westport 2002.

³ Por. N. P. Stromquist, *What poverty does to girl's education: the intersection of class, gender and policy in Latin America*, „Compare” 2001, t. 31, nr 1.

⁴ Por. A. Hickling-Hudson, *Towards Caribbean 'knowledge societies': dismantling neo-colonial barriers in the age of globalization*, „Compare” 2004, t. 34, nr 3, s. 293, oraz D. P. Louisy, *Whose context for what quality? Informing education strategies for the Caribbean*, „Compare” 2004, t. 34, nr 3, s. 285.

⁵ Por. R. G. Sultana, *Éducation, développement et école de demain en Méditerranée*, „Mediterranean Journal of Educational Studies” 2002, t. 7, nr 1, s. 105.

⁶ Por. R. Godoń, P. Jucevičienė, Z. Kodelja, *Philosophy of education in post-Soviet societies of Eastern Europe: Poland, Lithuania and Slovenia*, „Comparative Education” 2004, t. 40, nr 4, s. 559.

⁷ M. Mason, *Comparing Places*, [w:] *Comparative Education Research: Approaches and Methods*, red. M. Bray, B. Adamson, M. Mason, Hong-Kong 2007, s. 95.

⁸ Ibidem, s. 94.

⁹ A. M. Kazamias, K. Schwarz, *Intellectual and ideological perspectives in comparative education: an interpretation*, „Comparative Education Review” 1977, t. 21, nr 2/3, s. 176.

i Kelly. Między innymi P. G. Altbach w swoich analizach próbował odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób systemy edukacyjne odmiennie służą różnym grupom społecznym i jak społeczne nierówności są odtwarzane na poziomie regionalnym i międzynarodowym¹.

Czwarte wyzwanie koncentruje się na wprowadzeniu nowych pól badawczych do pedagogiki porównawczej. Jak bowiem zauważyli Altbach i Kelly, „do niedawna pedagogika porównawcza była dziedziną koncentrującą się głównie na rozwiązaniach edukacyjnego rozwoju i planowania, na rezultatach kształcenia w kontekście narodowym oraz szeregu analizach dotyczących kwestii systemów edukacyjnych. Większość z tych badań opierała się na perspektywie strukturalno-funkcjonalnej, bądź była u podstaw a-teoretyczna i opisowa”. Według tych komparatystów, należy podejmować znacznie szersze kwestie w zupełnie nowych kontekstach. Dla przykładu określili oni kilka takich dziedzin: studia kobiece, badania nad wytwarzaniem, rozpowszechnianiem i stosowaniem wiedzy, nowe interpretacje relacji „szkoła – społeczeństwo” itd.².

Nowe założenia pedagogiki porównawczej sformułowane przez P. G. Altbacha i G. P. Kelly’ego stały się punktem zwrotnym w rozwoju tej subdyscypliny. Warto również dodać, iż sprowokowały one debatę nad zasadnością oraz istotą i celami pedagogiki porównawczej. Jak zauważają cytowani autorzy, pojawiły się trzy rodzaje odpowiedzi na te wyzwania. Pierwszy z nich to wyraźne ich zignorowanie. Według Altbacha i Kelly’ego, „taki rodzaj odpowiedzi dowodzi słabości pedagogiki porównawczej”. Drugi typ odpowiedzi „konfrontuje nowe wyzwania i próbuje je obalać”. W tym przypadku „uczeni kontestują błędność nowych założeń oraz usiłują zakończyć debatę, którą wywołali”. Trzeci typ odpowiedzi natomiast podejmuje istniejące wyzwania poprzez tworzenie nowych typów podejść i badań³.

Pod koniec lat osiemdziesiątych nasiliła się tendencja w kierunku odejścia od „paradygmatycznej walki” w pedagogice porównawczej. I choć – jak zauważył Paulston – „niewielu badaczy ciągle stoi jeszcze na stanowisku ortodoksyjnej czystości i pozostaje w ramach swych paradygmatycznych i scjentystycznych utopii”, podczas gdy „wielu kontynuuje stronnicze wysiłki, aby zastąpić jeden pogląd na świat innym”, to i tak „upadek teorii w naukach społecznych oznacza, iż żadna pojedyncza szkoła badawcza nie może teraz utrzymywać, że ma monopol na

¹ G. P. Kelly, P. G. Altbach, *Comparative education...*, op. cit., s. 96.

² Ibidem, s. 96.

³ Ibidem, s. 99-100.

prawdę lub twierdzić, że zapełni całą intelektualną przestrzeń”, Równocześnie, „rosnąca liczba badaczy widzi całą funkcjonalistyczną wiedzę, czy to pozytywną <<naukę>>, czy interpretacyjną, czy marksistowską <<naukę>>, jako niekompletne i problematyczne”¹.

Ostatnie dekady stanowią okres akceptacji komplementarności odmiennych paradygmatów. W tym czasie podejmowano badania koncentrujące się zarówno wokół „tradycyjnych” strukturalno-funkcjonalnych, czy radykalnie funkcjonalnych koncepcji teoretycznych, jak i analizy z perspektywy koncepcji krytycznych, czy postmodernistycznych. Jak zauważył przy tym Paulston, szczególnie „pojawienie się poststrukturalizmu i postmodernizmu spowodowało, iż dyskurs pedagogiki porównawczej także rozpoczął to odkrywanie, któremu towarzyszy podstawowe przemieszczanie procesu strukturyzowania wiedzy z tradycyjnych nauk społecznych i marksistowskich modeli naukowych do perspektyw lingwistycznych i interpretacyjnych nauk humanistycznych”. Jest to zatem okres „przejścia od wojny paradygmatów do <<debatujących społeczności>>, jako że używanie wiedzy staje się bardziej eklektyczne i zorientowane przez nowe idee i nowe konstrukcje wiedzy, takie jak: interpretacje, symulacje, sądy i conceptualne strukturalizowanie wiedzy. Wiedza staje się coraz bardziej <<tekstualna>>. W coraz większym stopniu widzi się ją jako konstrukcję używającą konwencjonalnego systemu znaków”².

Współcześnie rozwój metodologii badań porównawczych zmierza w coraz większym zakresie w stronę interdyscyplinarności i kompleksowości podejść badawczych. Dostrzega się przy tym ich subiektywny i kontekstualny charakter³.

Pedagogika porównawcza stanowi instrument służący analizie systemów oświatowych oraz ich części, w szerokim spektrum problemowym. Wyniki analiz porównawczych pozwalają na zrozumienie uwikłania systemów szkolnictwa w zależności społeczne, kulturowe, ekonomiczne i polityczne. W tym kontekście aktualna wydaje się – sformułowana kilka dekad temu przez J. Noah’a – teza, iż to właśnie „studia porównawcze stanowią najbardziej pożądany sposób podejścia do zrozumienia edukacji”⁴.

¹ R. G. Paulston, *Pedagogika porównawcza...*, op. cit., s. 35.

² Ibidem, s. 35-36.

³ J. Schriever, *Comparative Education Methodology in Transition: Towards Science of Complexity*, [w:] *Discourse Formation in Comparative Education*, red. J. Schriever, Frankfurt am Main 2009, s. 14-31.

⁴ H. J. Noah, *The use and abuse of comparative education*, „Comparative Education Review” 1984, t. 28, nr 4, s. 560.

Równocześnie motywy porównań dokonywanych w różnej skali, znacząco się od siebie różnią. M. Bray wyróżnił pięć przykładowych kategorii ludzi dokonujących porównawczych studiów nad edukacją. Pierwszą z nich stanowią rodzice, którzy najczęściej porównują poszczególne szkoły w poszukiwaniu instytucji, która będzie w najbardziej efektywny sposób służyła rozwojowi ich dzieci. Kolejną kategorię stanowią politycy oświatowi. Dokonują oni porównań mających na celu zarówno analizę zalet i wad własnego systemu, jak i zastosowanie tej wiedzy w celach społecznych, ekonomicznych i politycznych. Trzecią kategorią są międzynarodowe instytucje, monitorujące stan oświaty w różnych krajach i dostarczające danych porównawczych rządów oraz innym instytucjom. Czwartą grupę stanowią praktycy oświatowi (włączając nauczycieli i dyrektorów szkół), którzy mogą porównywać szkoły i wskaźniki we własnej działalności edukacyjnej. Do ostatniej kategorii należą naukowcy, podejmujący porównawcze studia w celu tworzenia modeli teoretycznych służących rozumieniu zasad rządzących edukacją w odmiennych kontekstach i na różnych poziomach¹.

Także cele badań porównawczych stanowią dowód na różnorodność zastosowań analiz prowadzonych w ramach tej subdyscypliny naukowej². Generalnie, wyróżnia się cztery główne cele pedagogiki porównawczej. Pierwszym celem badań jest opis. Polega on na charakteryzowaniu systemów edukacyjnych, a także procesów i rezultatów kształcenia. Głównym zadaniem jest zbieranie, klasyfikowanie i szeregowanie danych odnośnie do edukacji różnych narodów na świecie. Najprostszym sposobem opisu jest porównywanie danych statystycznych. Opisowi podlegać mogą przy tym zarówno całe struktury systemów edukacji, jak i poszczególne ich części, a także pewne wybrane, bardzo konkretne problemy. Jednocześnie w porównaniach zwraca się uwagę na trwałość bądź zmienność danej struktury czy problemu, a także na wzajemne powiązania różnych instytucji w ramach systemu (na przykład wpływ kościoła na szkolnictwo). Współcześnie, szczególnie ważna staje się analiza przyczyn i powiązań obserwowanych problemów. Ma ona na celu nie tylko sam opis, lecz także formułowanie dyrektyw nastawionych na zmiany, istotne z perspektywy planowania reform edukacyjnych³.

¹ M. Bray, *Actors and Purposes in Comparative Education*, [w:] *Comparative Education Research...*, op. cit., s. 15-16.

² K. Watson, *Comparative educational research: the need for reconceptualisation and fresh insights*, „Compare” 1999, t. 29, nr 3, s. 236.

³ H. J. Noah, *Comparative Education: Methods*, [w:] *The International Encyclopedia of Traditional Systems of Education*, red. T. Husén, T. Neville Postlethwaite, Oxford 1995, s. 870.

Tabela 1. Problem relacji pomiędzy kościołem i państwem w edukacji – przykładowe zestawienie porównawcze zaprezentowane przez G. Z. F. Bereday’a w 1964 roku

ZSRR	USA	ANGLIA	HOLANDIA	HISZPANIA	TYBET
Kontrola państwa	Oddzielenie kościoła od państwa	Kompromis z kontrolą państwa	Kompromis bez kontroli państwa	Kontrola kościoła	Jedność kościoła i państwa

Źródło: G. Z. F. Bereday, *Comparative Method in Education*, New York 1964, s. 24.

Drugim celem pedagogiki porównawczej jest wspomaganie rozwoju instytucji i działań edukacyjnych. Istotą jest tutaj dostarczanie inspiracji do wprowadzania zmian w strukturze edukacji, metodach kształcenia oraz upowszechniania kształcenia. Według Noah’a zatem, wiedza o problemach i rozwiązaniach edukacyjnych za granicą jest nieodzowna w kwestii rozumienia i zmiany własnego systemu szkolnictwa¹. Wiele krajów wprowadza zmiany, korzystając właśnie z przykładu innych. Zmiany takie są często determinowane koniecznością „dostosowania” struktur do obowiązującego ogólnie modelu. Dobry przykład stanowi w tym kontekście Polska, dostosowująca swój system edukacyjny do funkcjonującego w wielu krajach Unii Europejskiej². Warto zaznaczyć, że wielokrotnie w historii, „porównania” takie były traktowane bardziej dosłownie, niemalże jako kopiowanie struktur, metod, a niekiedy także treści i celów edukacji pomiędzy krajami³. Ten historyczny proces można przyrównać do „dyfuzji” istniejących modeli systemów edukacyjnych. W jej efekcie wytworzyły się nowe modele (specyficzne dla danej kultury), które – wpływając dalej na systemy edukacji w innych krajach – ulegały kolejnym transformacjom⁴.

¹ H. J. Noah, *The use and abuse...*, op. cit., s. 557.

² M. J. Szymański, *Decentralizacja zarządzania oświatą – dylematy holenderskie*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań-Toruń 1994, s. 150-151.

³ N. Grant, *Tasks for comparative education in the New Millenium*, „Comparative Education” 2000, t. 36, nr 3, s. 313-315, oraz L. Tikly, *Education and the new imperialism*, „Comparative Education” 2004, t. 40, nr 2, s. 187-191.

⁴ W. K. Cummings, *The institutions of education: a comparative study of educational development in the six core nations*, „Oxford Studies in Comparative Education” 2002, t. 12, nr 2, s. 130-132.

Wykres 2. Wpływ wybranych narodowych systemów szkolnictwa na kształt edukacji w krajach Azji południowo-wschodniej

Źródło: W. K. Cummings, *The institutions of education: a comparative study of educational development in the six core nations*, „Oxford Studies in Comparative Education” 2002, t. 12, nr 2, s. 131.

Dobry przykład stanowi Japonia, która po drugiej wojnie światowej zaadaptowała w znaczącej mierze strukturę i treści systemu edukacyjnego istniejącego w Stanach Zjednoczonych Ameryki, a także kraje socjalistyczne, którym autorytarnie narzucono elementy systemu edukacyjnego Związku Radzieckiego. Celem porównań zaawansowania i rozwoju szkolnictwa w różnych krajach jest także wprowadzanie innowacji edukacyjnych¹.

Trzecim celem badań w obszarze pedagogiki porównawczej jest analiza powiązań istniejących zarówno wewnątrz systemu edukacyjnego, jak i pomiędzy edukacją a społeczeństwem. Badaniu poddaje się na przykład sposoby nauczania, wskaźniki osiągnięć uczniów, sposoby rekrutowania i kształcenia nauczycieli², czy sposoby selekcji uczniów/studentów na kolejne poziomy edukacji. Analizowana jest także często społeczna rola, jaką instytucje edukacyjne odgrywają w tworzeniu i rozwoju świadomości narodowej oraz kształtowaniu społeczeństwa

¹ H. J. Noah, *Comparative Education: Methods*, [w:] *The International Encyclopedia...*, op. cit., s. 870.

² Por. H. Kwiatkowska, *Współczesne kierunki przemian w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, Warszawa 1997, s. 131.

obywatelskiego¹, czy też samoświadomości jednostek², jak również z perspektywy procesów konstruowania tożsamości etnicznej³. Ważne miejsce zajmują również badania dotyczące związków pomiędzy strukturą klasową społeczeństwa a edukacją⁴, ruchliwością pionową, możliwościami awansu jednostek z niższych grup społecznych⁵, a także mechanizmami odtwarzania struktury społecznej⁶. Badania takie są często powiązane z analizą organizacji politycznej (programów i celów) danego systemu⁷. Trzeba dodać, że w zasadniczym zakresie wykorzystują one metody badawcze z pogranicza nauk antropologicznych, socjologicznych, politologicznych, a także ekonomicznych⁸. Różnorodność poziomów analiz, a także kontekstów i sfer, w których mogą być przeprowadzane studia porównawcze obrazuje schemat zaproponowany przez M. Bray'a i R. M. Thomas'a (por. Wykres 3). Autorzy ci wskazują na wielokontekstowość i wielopoziomowość w sferze możliwości porównywania zjawisk edukacyjnych – zarówno z perspektywy różnorodności problemów, skali i umiejscowienia analiz, jak i ich usytuowania względem określonych grup społecznych⁹.

¹ Por. K. Przyszczykowski, *Habitus narodowy jako obszar dyskursu edukacyjnego w Niemczech*, [w:] *Wychowanie obywatelskie: studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczykowski, Toruń-Poznań 1998, s. 139 oraz K. Przyszczykowski, *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Toruń-Poznań 1999, s. 127.

² Por. R. Fiala, *Educational Ideology and the School Curriculum*, [w:] *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education*, red. A. Benavot, C. Braslavsky, Hong-Kong 2007, s. 15.

³ Por. Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, s. 141 i nast., oraz T. Gmerek, *Edukacja i tożsamość etniczna mniejszości w obszarach podbiegunowych: studium socjopedagogiczne*, Poznań 2013.

⁴ Por. A. Mazurowska-Domeracka, *Rodzice z klasy średniej a wybór szkoły podstawowej w Polsce*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M. J. Szymański, Poznań 2014, s. 293.

⁵ Por. A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań 2015, s. 17 i nast.

⁶ Por. T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne: studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2013.

⁷ H. J. Noah, *Comparative Education: Methods*, [w:] *The International Encyclopedia...*, op. cit., s. 872.

⁸ Por. M. Archer, *Sociology and comparative education: a reply to Edmund King*, „Comparative Education” 1980, t. 16, nr 2, s. 179, E. King, *Prescription or partnership in comparative studies of education?*, „Comparative Education” 1980, t. 16, nr 2, s. 185, H. Taba, *Cultural orientation in comparative education*, „Comparative Education Review” 1963, t. 4, nr 3, s. 171, oraz V. L. Masemann, *Culture and Education*, [w:] *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, red. R. F. Arno, C. A. Torres, Oxford 2003, s. 115.

⁹ M. Bray, R. M. Thomas, *Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the nature of multilevel analyses*, „Harvard Educational Review” 1995, t. 65, nr 3, s. 475.

Wykres 3. Struktura kategorii teoretycznych w analizach pedagogiki porównawczej

Źródło: M. Bray, R. M. Thomas, *Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the nature of multilevel analyses*, „Harvard Educational Review” 1995, t. 65, nr 3, s. 475.

Przeprowadzenie uogólnień teoretycznych jest ostatnim celem badań pedagogiki porównawczej. Zestawianie ze sobą opisów zjawisk występujących w systemach edukacyjnych różnych krajów oraz ich porównywanie powinno prowadzić do podsumowań i wniosków, zarówno w obszarze systemu edukacyjnego jednego państwa, jak i dla wszystkich porównywanych systemów. J. H. Noah zauważył, że „zadaniem pedagogiki porównawczej jest potencjał tworzenia generalizacji tego, co – jak myślimy – wiemy o edukacji”. W ten sposób – jak stwierdził dalej – „istotą międzynarodowych prac porównawczych staje się nie tylko wprowadzanie modeli teoretycznych, lecz w rzeczywistości także zapobieganie nadmiernym uogólnieniom i uproszczeniom wynikającym z wyprowadzania wniosków z doświadczeń pojedynczego kraju”¹. Tworzy się zatem ostatecznie obszerne komparatystyczne syntezy. Takich porównawczych uogólnień dokonuje się zwykle albo w formie dogłębnej analizy struktury systemu edukacji danego kraju, albo „w poprzek” – w formie problemowej². Zasadne jest zestawianie

¹ H. J. Noah, *The use and abuse...*, op. cit., s. 557.

² Ibidem.

owych uogólnionych wniosków z badaniami systemu edukacyjnego we własnym kraju¹.

Podsumowując, rozwój metodologii pedagogiki porównawczej stanowi przykład zmian w sposobach myślenia naukowego – zarówno z perspektywy początkowych stadiów tej subdyscypliny, jak i dynamiki jej rozwoju w XX wieku². Trzeba zauważyć, że początkowo rozwój pedagogiki porównawczej opierał się niemal wyłącznie na metodzie zbierania danych statystycznych. W kolejnych dekadach komparatyści udoskonalali użycie metod badawczych oraz warsztatu metodologicznego. Badacze porównujący systemy oświaty w różnych krajach korzystali również systematycznie z dorobku naukowego zarówno pedagogiki, jak i pokrewnych nauk, tworząc nowe koncepcje teoretyczne i procedury badawcze³. Interdyscyplinarność tej dziedziny wiedzy jest w szczególności widoczna w komplementarności odmiennych paradygmatów używanych w podejmowanych badaniach w ostatnich dekadach⁴. Współczesna metodologia pedagogiki porównawczej nieustannie podlega procesowi rozwoju, czerpiąc z dorobku wielu nauk i koncepcji teoretycznych⁵.

¹ Por. A. Bogaj, *System edukacji w Polsce na tle porównawczym: próba analizy*, [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, Warszawa 1997, s. 85.

² B. Holmes, *Paradigm shifts in comparative education*, „Comparative Education Review” 1984, t. 28, nr 4, s. 584.

³ Por. A. M. Kazamias, K. Schwartz, *Woozles and wizzles in the methodology of comparative education*, „Comparative Education Review” 1970, t. 14, nr 3, s. 255, oraz A. M. Kazamias, *Some old and new approaches to methodology in comparative education*, „Comparative Education Review” 1961, t. 5, nr 2, s. 90.

⁴ R. G. Paulston, *A Spatial Turn in Comparative Education? Constructing a Social Cartography of Difference*, [w:] *Discourse Formation in Comparative Education*, red. J. Schriewer, Frankfurt am Main 2000, s. 297.

⁵ J. Schriewer, *Comparative Education Methodology in Transition: Towards Science of Complexity*, [w:] *Discourse Formation in Comparative Education...*, op. cit., s. 51-52.

Bibliografia

- P. G. Altbach, G. P. Arnove, R. F. Kelly, *Trends in Comparative Education*, [w:] *Comparative Education*, red. P. G. Altbach, G. P. Arnove, R. F. Kelly, New York 1982.
- M. Archer, *Sociology and comparative education: a reply to Edmund King*, „Comparative Education” 1980, t. 16, nr 2.
- G. Z. F. Bereday, *Comparative Method in Education*, New York 1964.
- G. Z. F. Bereday, *Social stratification and education in industrial countries*, „Comparative Education Review” 1977, t. 21, nr 2/3.
- A. Bogaj, *System edukacji w Polsce na tle porównawczym: próba analizy*, [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, Warszawa 1997.
- M. Bray, *Actors and Purposes in Comparative Education*, [w:] *Comparative Education Research: Approaches and Methods*, red. M. Bray, B. Adamson, M. Mason, Hong-Kong 2007.
- M. Bray, R. M. Thomas, *Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the nature of multilevel analyses*, „Harvard Educational Review” 1995, t. 65, nr 3.
- W. K. Cummings, *The institutions of education: a comparative study of educational development in the six core nations*, „Oxford Studies in Comparative Education” 2002, t. 12, nr 2.
- Education Reform's in Sub-Saharan Africa*, red. J. Moulton, K. Mundy, M. Walmond, J. Williams, Westport 2002.
- E. H. Epstein, *Currents left and right: ideology in comparative education*, „Comparative Education Review” 1983, t. 27, nr 1.
- R. Fiala, *Educational Ideology and the School Curriculum*, [w:] *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education*, red. A. Benavot, C. Braslavsky, Hong-Kong 2007.
- T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne: studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2013.
- T. Gmerek, *Edukacja i tożsamość etniczna mniejszości w obszarach podbiegunowych: studium socjopedagogiczne*, Poznań 2013.
- R. Godoń, P. Jucevičienė, Z. Kodelja, *Philosophy of education in post-Soviet societies*

- of Eastern Europe: Poland, Lithuania and Slovenia*, „Comparative Education” 2004, t. 40, nr 4.
- S. Gorard, E. Smith, *An international comparison of equity in educational systems*, „Comparative Education” 2004, t. 40, nr 1.
- N. Grant, *Tasks for Comparative Education in the New Millenium*, „Comparative Education” 2000, t. 36, nr 3.
- A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań 2015.
- A. Hickling-Hudson, *Towards Carribean ‘knowledge societies’: dismantling neo-colonial barriers in the age of globalization*, „Compare” 2004, t. 34, nr 3.
- B. Holmes, *Paradigm shifts in comparative education*, „Comparative Education Review” 1984, t. 28, nr 4.
- I. L. Kandel, *The New Era in Education: A Comparative Study*, Boston 1955.
- A. M. Kazamias, *Some old and new approaches to methodology in comparative education*, „Comparative Education Review” 1961, t. 5, nr 2.
- A. M. Kazamias, K. Schwarz, *Intellectual and ideological perspectives in comparative education: an interpretation*, „Comparative Education Review” 1977, t. 21, nr 2/3.
- A. M. Kazamias, K. Schwartz, *Woozles and wizzles in the methodology of comparative education*, „Comparative Education Review” 1970, t. 14, nr 3.
- G. P. Kelly, *Comparative Education and the Problem of Change: An Agenda for the 1980's*, UNESCO 1973.
- G. P. Kelly, P. G. Altbach, *Comparative education: challenge and response*, „Comparative Education Review” 1986, t. 30, nr 1.
- E. King, *Prescription or partnership in comparative studies of education?*, „Comparative Education” 1980, t. 16, nr 2.
- H. Kwiatkowska, *Współczesne kierunki przemian w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, Warszawa 1997.
- D. P. Louisy, *Whose context for what quality? Informing education strategies for the Carribean*, „Compare” 2004, t. 34, nr 3.
- V. L. Masemann, *Culture and Education*, [w:] *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, red. R. F. Arnove, C. A. Torres, Oxford 2003.
- M. Mason, *Comparing Places*, [w:] *Comparative Education Research: Approaches and Methods*, red. M. Bray, B. Adamson, M. Mason, Hong-Kong 2007.

- A. Mazurowska-Domeracka, *Rodzice z klasy średniej a wybór szkoły podstawowej w Polsce*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M. J. Szymański, Poznań 2014.
- Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007.
- Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1995.
- H. J. Noah, *Comparative Education: Methods*, [w:] *The International Encyclopedia of Education*, red. T. Husen, T. Neville Postlethwaite, Oxford 1985.
- H. J. Noah, *Comparative Education: Methods*, [w:] *The International Encyclopedia of Traditional Systems of Education*, red. T. Husén, T. Neville Postlethwaite, Oxford 1995.
- H. J. Noah, *The use and abuse of comparative education*, „Comparative Education Review” 1984, t. 28, nr 4.
- H. J. Noah, M. A. Eckstein, *Toward a Science of Comparative Education*, New York 1969.
- R. Pachociński, *Pedagogika porównawcza*, Warszawa 2007.
- R. G. Paulston, *A Spatial Turn in Comparative Education? Constructing a Social Cartography of Difference*, [w:] *Discourse Formation in Comparative Education*, red. J. Schriewer, Frankfurt am Main 2000.
- R. G. Paulston, *Comparative and International Education: Paradigms and Theories*, [w:] *The International Encyclopedia of Education*, red. T. Husen, T. Neville Postlethwaite, Oxford 1994.
- R. G. Paulston, *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993.
- K. Przyszczykowski, *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Toruń-Poznań 1999.
- K. Przyszczykowski, *Habitus narodowy jako obszar dyskursu edukacyjnego w Niemczech*, [w:] *Wychowanie obywatelskie: studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczykowski, Toruń-Poznań 1998.
- J. Samoff, *No Teacher Guide, No Textbooks, No Chairs. Contending with Crisis in African Education*, [w:] *Comparative Education: The Dialectic of the Global*

- and the Local*, red. R. F. Arnove, C. A. Torres, Oxford 2003, s. 419-425.
- J. Schriewer, *Comparative Education Methodology in Transition: Towards Science of Complexity*, [w:] *Discourse Formation in Comparative Education*, red. J. Schriewer, Frankfurt am Main 2009.
- S. Spaulding, *Prescriptions for educational reform: dilemmas of the real world*, „Comparative Education” 1988, t. 24.
- N. P. Stromquist, *What poverty does to girl's education: the intersection of class, gender and policy in Latin America*, „Compare” 2001, t. 31, nr 1.
- R. G. Sultana, *Éducation, développement et école de demain en Méditerranée*, „Mediterranean Journal of Educational Studies” 2002, t. 7, nr 1.
- M. J. Szymański, *Decentralizacja zarządzania oświatą – dylematy holenderskie*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań-Toruń 1994.
- H. Taba, *Cultural orientation in comparative education*, „Comparative Education Review” 1963, t. 4, nr 3.
- L. Tikly, *Education and the new imperialism*, „Comparative Education” 2004, t. 40, nr 2.
- K. Watson, *Comparative educational research: the need for reconceptualisation and fresh insights*, „Compare” 1999, t. 29, nr 3.