

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ Г. МАННА ТА К. УШИНЬСЬКОГО

Ваховський М.Л.

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

Анотація. Виділено чотири проблеми для порівняння: обґрунтування загальнопедагогічних принципів; теоретичні основи дидактики; теоретичні аспекти виховання; організація шкіл. Передбачається вивчення первинних джерел – робіт Горация Манна й К. Ушинського. Вивченню й опису підлягають і вторинні джерела – роботи вчених, присвячені розгляду педагогічної спадщини двох видатних педагогів. Порівняння дає можливість виявити подібності й відмінності в педагогічних ідеях Г. Манна й К. Ушинського. Воно відкриває можливість для їх пояснення. Пояснення сприяє виявленню внутрішніх, глибинних основ педагогічних поглядів цих учених.

Ключові слова: методологія порівняння, ідея, аналіз, педагогічний

Аннотация. Ваховский М.Л. Методологические аспекты сравнительного анализа педагогических идей Г. Манна и К. Ушинского. Выделено четыре проблемы для сравнения: обоснования общепедагогических принципов; теоретические основы дидактики; теоретические аспекты воспитания; организация школ. Предполагается изучение первичных источников – работ Горация Манна и К. Ушинского. Изучению и описанию подлежат и вторичные источники – работы ученых, посвященные рассмотрению педагогического наследия двух выдающихся педагогов. Сравнение дает возможность выявить сходства и отличия в педагогических идеях Г. Манна и К. Ушинского. Оно открывает возможность для их объяснения. Объяснение оказывает содействие выявлению внутренних, глубинных основ педагогических взглядов этих ученых.

Ключевые слова: методология сравнение, идея, анализ, педагогический

Annotation. Vahovskiy M.L. Methodological aspects of relative analysis of pedagogical ideas of G.Mann and K.Ushinskiy. It is secured four problems for comparison: justifications of general pedagogical principles; theoretical fundamentals of didactics; theoretical aspects of education; architecture of schools. The study of initial sources - works of Horace Mann and K.Ushinskiy is supposed. Secondary sources - the works of scientists devoted to treating of a pedagogical heritage of two given away teachers are subject to study and exposition also. Comparison enables to reveal resemblances and differences in G.Mann and K.Ushinskiy pedagogical ideas. It opens an opportunity for their explanation. The explanation assists detection of intrinsic, deep-seated bases of pedagogical views of these scientists.

Keywords: methodology, comparison, idea, analysis, pedagogical.

Вступ.

На сучасному етапі наша країна потребує динамічної й ефективної освітньої системи, яка, зберігши власні досягнення й традиції, змогла б трансформуватися відповідно до освітніх стандартів розвинених країн світу. У цих умовах особливої актуальності набуває не лише вивчення педагогічних ідей і практики навчання й виховання підростаючих поколінь у зарубіжних країнах, а й порівняння їх з вітчизняним педагогічним досвідом. Особливий інтерес становлять порівняльні історико-педагогічні дослідження, зокрема ті з них, які присвячені порівняльному аналізу педагогічних ідей видатних педагогів та діячів освіти минулого. На наш погляд, найбільш плідним може стати порівняння поглядів найвидатнішого американського педагога і діяча освіти XIX століття Горация Манна (Horace Mann) (1796 – 1859) та великого вітчизняного вченого, засновника наукової педагогіки К. Ушинського (1824 – 1870). Порівняльний аналіз педагогічної спадщини цих відомих учених дасть змогу глибше зрозуміти особливості розвитку шкільної освіти й педагогічної думки зазначеного періоду в США й Україні, усвідомити, що вітчизняна педагогіка XIX століття в особі її найвидатнішого представника К. Ушинського формувалась в орбіті західної, зокрема американської теоретичної педагогіки.

В умовах переходу до інформаційного суспільства, кардинальної зміни пізнавальних орієнтирів, яка виражається в перегляді картезіансько-ньютонівських уявлень про способи отримання й верифікації наукового знання, особливої актуальності й значимості набувають проблеми методології історико-педагогічної науки. Кожне конкретне історико-педагогічне дослідження потребує методологічного обґрунтування, яке повинне здійснюватись з урахуванням наявних на сучасному етапі стандартів пізнавальної діяльності та особливостей предмета пізнання.

Дослідники звертають увагу на специфіку методології історико-педагогічного дослідження. При цьому зроблено акцент на двох моментах: а) методологія покликана забезпечити в пізнанні не лише його відображальну, але й конструктивну функцію; б) специфічною характеристикою методології є її рефлексивне ставлення до наявних структур науково-пізнавальної діяльності, вихід за їх межі з метою створення проекту, плану нової діяльності [2].

Сучасна історико-педагогічна методологія, яка має ознаки конструктивності, є аксіоматично-дедуктивною й створюється за допомогою розумового моделювання. У цьому випадку вона здатна розв'язати такі важливі завдання: забезпечити правильну постановку проблеми, тобто здійснити проблематизацію наукового пошуку; покращити організаційний бік дослідження; коректно інтерпретувати отримані результати.

Робота виконана за планом НДР Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Формулювання цілей роботи

Мета статті полягає в розгляді методологічних аспектів порівняльного історико-педагогічного аналізу педагогічних ідей Г. Манна та К. Ушинського

Результати досліджень

Зауважимо, що в історико-педагогічній літературі в певній мірі висвітлено педагогічні ідеї Г. Манна (В. Коваленко, В. Калюжна, В. Пішвакова, І. Радіонова, Е. Янжул та ін.) та К. Ушинського (М. Грищенко, С. Єгоров, Є. Мединський, В. Струмінський та ін.). Але сьогодні немає жодного історико-педагогічного дослідження, у якому б порівнювались педагогічні погляди видатних педагогів і діячів освіти Г. Манна й К. Ушинського розглядалися методологічні підходи до такого порівняння.

Перш за все підкреслимо, що наше історико-педагогічне дослідження має компаративний характер, і тому його методологічний проект має створюватись з урахуванням особливостей методології порівняльної педагогіки.

Порівняльна педагогіка як відносно молода галузь педагогічної науки ще не має чіткої й загально визнаної термінології. По-різному визначаються предмет і завдання порівняльно-педагогічних досліджень. Але якщо проаналізувати й узагальнити різні думки з цього приводу, то можна стверджувати, що провідні фахівці (С. Бражник, Б. Вульфсон, А. Джурицький, З. Малькова, А. Сбруєва та ін.) вбачають призначення порівняльної педагогіки на теоретичному рівні в описі, аналізі та інтерпретації конкретної реальності – освіти в різних країнах світу, виявленні тенденцій і закономірностей її розвитку, на емпіричному рівні – у дослідженні в порівняльно-зіставному плані освітньої практики різних країн.

Не треба доводити, що сучасна порівняльна педагогіка відрізняється певною методологічною невизначеністю. У науково-педагогічній літературі найчастіше лише перераховуються методологічні підходи, які використовують педагогі-компаративісти. Так, А. Сбруєва зазначає, що методологічну основу порівняльно-педагогічних досліджень складають такі підходи: цивілізаційний; антропологічний; синхронний та діахронний [12].

На думку С.В. Владимірової, основними підходами до реалізації завдань порівняльно-педагогічного дослідження є культурологічний, цивілізаційний, історичний, системний, аксіологічний та ін. Особливу роль авторка відводить культурологічному й системному підходам, наголошуючи, що перший урахує взаємодію розвитку освіти й культурного середовища, а другий – дозволяє відтворити освіту як певну систему [3].

З 90-х рр. XX ст. відбуваються суттєві зміни в методології порівняльно педагогічних досліджень. Раніше порівняльна педагогіка, як й інші гуманітарні науки, розглядала світ як сукупність регіональних спільнот, що історично склалися й існують автономно. Пріоритетним предметом в умовах глобалізації досліджень стає глобальний порівняльний аналіз систем освіти в контексті багатоманітного й цілісного світу. Інакше кажучи, сьогодні спостерігається перехід від „методології одиничного” (вивчення однієї нації) до „методології загального” (вивчення країни-нації в контексті всього світового освітнього простору).

Інтерес для нашого дослідження становлять узагальнення про розвиток і формування порівняльної педагогіки в історичній ретроспективі, зроблені В.С. Мітіною на основі аналізу робіт американських педагогі-компаративістів. Виділяються три фази в розвитку цієї наукової дисципліни.

Перша з них, названа періодом запозичення, припадає на XIX століття. У цей час основна увага приділялась збиранню, класифікації й опису фактичних даних про зарубіжний педагогічний досвід. На другій фазі (перша половина XX століття) зростає значимість розробки теоретичних основ порівняльної педагогіки. Проявляється нова функція компаративних досліджень – прогностична. Третя фаза (друга половина XX століття) характеризується появою власне науково-порівняльних досліджень, які в реаліях педагогічного й суспільного життя сучасного світу мають передувати фазам запозичення й прогнозу, підвищуючи тим самим рівень їх надійності й цінності [8].

Нові тенденції в методології порівняльного аналізу (перехід від методології одиничного до методології загального) та в розвитку самої порівняльної педагогіки (перехід від запозичення до зіставлення) актуалізують порівняльно-зіставні історико-педагогічні дослідження й безумовно відіграють визначальну роль у конструюванні методологічних основ порівняльного історико-педагогічного аналізу педагогічних ідей Г. Манна та К. Ушинського.

Методологічне значення для нас має врахування сутнісних характеристик порівняльно-історичного дослідження як такого. Об'єктивною основою історико-педагогічного порівняння є наявність у розвитку всесвітнього історико-педагогічного процесу повторюваних, закономірних явищ і процесів. Багато з них є тотожними або схожими за внутрішньою суттю й розрізняються лише просторово або часовою варіацією форм. Тому порівняння історико-педагогічних явищ відкриває нові можливості для осягнення їх сутності, пояснення й інтерпретації історико-педагогічних фактів, що розглядаються. У цьому, як відзначав відомий історик І.Д. Ковальченко і полягає основне пізнавальне значення порівняння як методу наукового пізнання [6].

Дійсно, порівняння освітніх концепцій американського педагога й організатора освіти Г. Манна та вітчизняного педагога К.Д. Ушинського дозволяє розкрити сутність і тенденції трансформацій у розвитку педагогічної думки й шкільної освіти XIX століття. Це стає можливим завдяки подібності загальнопедагогічних ідей, які було покладено в основу концепції громадської школи Г. Манна й принципу

народності виховання К. Ушинського У цьому випадку в різних за формою вираження педагогічних явищах (public (common) school і народність виховання) виявляється схожий зміст. Саме це дає можливість у ході порівняльного аналізу піднятися на більш високий рівень узагальнення й усвідомити масштабність і значимість педагогічних ідей, які формувались і набували парадигмального статусу в ХІХ ст. в Україні й США.

З іншого боку, за подібними формами педагогічних явищ і процесів виявляється різний зміст. Наприклад, К.Д. Ушинський у статті „Педагогічні твори М.І. Пирогова” писав, що основною ідеєю, на якій ґрунтується народна освіта в західних країнах, є „загальнолюдська освіта”. Але форми її прояву абсолютно відмінні, оскільки вони „проникнуті національністю більше, ніж будь-що інше”. Тому „неможливо й подумати перенести їх на чужий ґрунт, і не дивувались би тоді, чому, переносючи ці ідеї до нас, ми переносимо лише їх мертву форму, їх неживий труп, а не їх живий і живлющий зміст” [13]. І в цьому випадку порівняння дозволяє глибше зрозуміти спільні тенденції розвитку освіти в ХІХ столітті, які по-різному проявлялись у країнах світу, у тому числі в США й в Україні.

Спираючись на думку І.Д. Ковальченко щодо значення історико-порівняльного методу [6], можна стверджувати, що порівняльне історико-педагогічне дослідження педагогічних поглядів Г. Манна й К. Ушинського має широкі пізнавальні можливості. По-перше, воно дозволяє, з одного боку, виявляти спільне, повторюване, необхідне й закономірне, а з іншого – якісно відмінне. По-друге, порівняльне історико-педагогічне дослідження дає можливість вийти за межі проблемного й предметного поля двох видатних педагогів. Порівняння дає не просту суму концепцій Г. Манна й К. Ушинського а якісно нове педагогічне знання, яке дозволяє на основі аналогій робити широкі історико-педагогічні узагальнення.

Які ж методологічні наслідки для нашої дисертаційної роботи має урахування сутнісних характеристик порівняльного історико-педагогічного дослідження?

Перш за все, історико-педагогічне порівняння ідей Г. Манна й К. Ушинського повинне ґрунтуватися на конкретних фактах, які мають не тільки зовнішню подібність (подібність за формою), але й сутнісну близькість (порівнюваність за змістом). У цьому випадку осмислення сутності педагогічних концепцій цих педагогів досягатиметься й на основі аналізу подібностей чи виявлення спільного, і в ході аналізу відмінностей, тобто виявлення особливого.

Співвіднівши наші уявлення про сутність і призначення методології порівняльної педагогіки, сутнісні характеристики порівняльного історико-педагогічного дослідження з особливостями об'єкта й предмета нашої дисертаційної роботи, ми дійшли висновку, що методологічною основою для порівняльного аналізу педагогічних ідей Г. Манна й К. Ушинського можуть стати два взаємодоповнюючих методологічних підходи: підхід загального соціального контексту й синхроністичний підхід.

Необхідність контекстуалізації історико-педагогічних явищ, які вивчаються в порівняльному плані, цілком очевидна. Розуміння контексту дозволить сприймати й оцінювати історико-педагогічні процеси залежно від соціокультурної ситуації, що склалася, на фоні інших процесів і подій. Дійсно, розгляд педагогічних поглядів К. Ушинського й Г. Манна з урахуванням соціально-історичного й педагогічного контексту дозволить отримати більш глибоке уявлення про походження й еволюцію ідей двох видатних педагогів ХІХ століття.

Що ж таке контекст? У „Словнику російської мови” С.І. Ожегова контекст визначається як „завершена в смисловому відношенні частина тексту, висловлювання” [9]. Е.Н. Гусинський і Ю.І. Турчанінова конкретизують це визначення й підкреслюють, що під контекстом розуміють достатньо великий і зв'язний уривок тексту, який дає можливість визначити смисл слів, фраз, виразів, що входять у нього. Питання про те, чи можна визнати цей уривок тексту контекстом, вирішується відповідно до критерію достатності: чи достатньо великий і багатий внутрішніми зв'язками цей уривок, щоб дати певні значення словам і виразам, що входять у нього [5].

Існує визначення поняття „контекст” у більш широкому розумінні слова. Наприклад, він визначається як середовище, у якому існує об'єкт. На нашу думку, найбільш удалий характеристику контексту широкому розумінні дає Макс Фрай. Під „контекстом”, пише він, нерідко розуміється відносно завершена в смисловому відношенні частина буття. Чим глибше ваше знання контексту, тем більш цілісна ваша індивідуальна картина відповідної ділянки світу, тем більш повним і адекватним буде розуміння того... [1].

І звичайно ж, необхідно врахувати думку А.Ф. Лосева, який сформулював „аксіому контексту”: „Усякий знак отримує свою повноцінну значимість лише в контексті інших знаків, розуміючи під контекстом найширший принцип” [7].

На сучасному етапі поняття „контекст” і пов'язані з ним контекстне сприйняття, контекстне мислення й судження з позицій контекстності, визначення контексту проблем, предметів і явищ наявні в найрізноманітніших галузях знань. Більше того, контекстність сформувалась як чи не переважаючий спосіб сприйняття. Контекст у сучасному суспільстві став системним пізнавальним інструментом, який сприяє переробці, осмисленню й структуруванню інформації й одночасно протистоїть інформаційному маніпулюванню.

Виходячи з таких уявлень про контекст, можна стверджувати, що історичний контекст становить собою набір характеристик, які уточнюють умови існування феномена, що підлягає вивченню, тобто локалізують події чи процеси, які вивчаються, у просторі й часі. Не буде помилкою самі ці особливі умови, у рамках яких відбуваються описувані події або дії, називати історичним контекстом.

Методологічний підхід, який забезпечить контекстне сприйняття життєвого досвіду, діяльності й поглядів видатних педагогів і діячів освіти Г. Манна й К. Ушинського ми назвали підходом загального соціального контексту (термін запозичений у Л.П. Рябова) [10].

Під час його використання особливе місце відводиться аналізу зовнішніх факторів, які визначають характер освіти, її структуру, соціально-економічні, культурні умови, історичні й національні традиції, менталітет населення [4].

Стосовно порівняльного історико-педагогічного дослідження підхід загального соціального контексту передбачає виявлення зовнішніх факторів і умов, які визначили особливості життєвого досвіду, діяльності й еволюцію поглядів видатних педагогів і діячів освіти Г. Манна й К. Ушинського в історичному просторі й часі. При цьому необхідно буде врахувати не лише соціально-історичні, але й педагогічні фактори й умови (педагогічний контекст), які були зовнішніми по відношенню до педагогічних поглядів Г. Манна й К. Ушинської значною мірою впливали на їх характер.

Важливим засобом реалізації підходу загального соціального контексту в компаративному історико-педагогічному вивченні педагогічних ідей Г. Манна й К. Ушинського є дискурс-аналіз, який в останнє десятиліття належить до найпопулярніших методів дослідження в суспільних і гуманітарних науках. На жаль, незважаючи на різноманітність публікацій, у яких зачіпається теорія дискурсу, концепції дискурс-аналізу, досить проблематично знайти роботи з детальним описом проведення дискурс-аналізу. Дослідники (І.А. Ушанова, Р. Келлер) підкреслюють, що поняттям „дискурс-аналіз” найчастіше позначають не якийсь спеціальний метод, а скоріше дослідницькі погляди на предмет дослідження, що розглядається як певний дискурс (тому, крім терміна „дискурс-аналіз”, використовується термін „дискурс-дослідження”). Разом з лінгвістичним дискурс-аналізом, в основі якого лежить класичний аналіз тексту, використовується суспільно-науковий дискурс-аналіз, спрямований на дослідження суспільних практик і процесів комунікативного конструювання.

У найзагальнішому вигляді дискурс-аналіз розглядають як сукупність методик і технік інтерпретації різноманітних текстів чи висловлювань як продуктів мовленнєвої діяльності, яка здійснюється в конкретних суспільно-політичних обставинах і культурно-історичних умовах. На думку німецького дослідника Р. Келлера, дискурс-дослідження містить щонайменше три фази: постановка питань; формування корпусу текстів; презентація отриманих результатів [14].

Розрізняють кілька видів дискурс-аналізу: а) текстуальний, б) інтер- чи гіпертекстуальний, в) контекстуальний. Останній розглядає будь-яке висловлювання (текст) як продукт діяльності соціальних агентів, завжди включених у соціальні взаємодії й структури, конкретну політичну й культурно-історичну ситуацію. Для реалізації підходу загального соціального контексту ми будемо використовувати контекстний дискурс-аналіз. Він дозволяє вивчати й аналізувати тексти робіт Г. Манна й К. Ушинського як вплетені в деяку „павутину значень” – сітку, „зіткану” й автором, і адресатом, а також суспільством і культурою у яких і стало можливим спілкування між ними. У цьому випадку в текстах та їх інтерпретаціях виявляється сама історія, оскільки будь-які висловлювання, дискурси й „дискурсивні комплекси” набувають певного смислу тільки в конкретній історичній ситуації.

Синхронний або синхроністичний метод в історичних дослідженнях використовується достатньо широко для розкриття сутнісно просторової природи реальності. В енциклопедичному словнику Ф.А. Брокгауза й І.А. Ефрона синхронізм (грец. – одночасність) визначається як зіставлення одночасних подій, а синхроністичний метод в історії – зіставлення одночасних подій, які відбувались у різних народів і в різних країнах. А.В. Санцевич відзначає, що синхронний метод передбачає вивчення різноманітних подій і явищ, які відбувались у різних місцях (країнах, регіонах і т. ін.) одночасно. Застосування цього методу дозволяє історикам виділяти й спільне, і відмінне, особливе в подіях і явищах економічного, соціально-політичного й духовного життя, що відбуваються одночасно [11].

У порівняльному історико-педагогічному дослідженні педагогічних ідей Г. Манна й К. Ушинського синхронізм доречно використовувати не як окремий метод, а як методологічний підхід. Методологічний підхід є однією з форм презентації методологічного знання й становить собою сукупність способів пізнавальної діяльності, а також пізнавальних засобів і процедур. На жаль, в історії педагогіки рефлексія пізнавальних способів, засобів і процедур зазвичай відсутня, а методологічний апарат дуже часто формується стихійно. Тому наявні сьогодні підходи в історико-педагогічних дослідженнях навряд чи можна називати підходами в строгому розумінні слова. Їх можна розглядати в найкращому випадку як деякі методологічні уявлення, що постають найзагальнішими орієнтирами для дослідника.

У зв'язку з цим є необхідність більш детально охарактеризувати синхроністичний підхід й особливості його застосування для порівняльного аналізу педагогічних ідей Г. Манна й К. Ушинського.

Висновки.

На основі аналізу робіт сучасних педагогів-компаративістів (С.І. Бражник, Б.Л. Вульфсон, О.Н. Джуринський, О.С. Заїр-Бек, З.О. Малькова, В.С. Мітіна, А.А. Сбруєва та ін.) ми дійшли висновку, що реалізація синхроністичного підходу в нашому дослідженні передбачає здійснення кількох процедур

1. Проблематизація.

У нашому дослідженні ця процедура передбачає виділення порівнюваних педагогічних проблем, що можуть існувати в різних формах, але змістовно перекликаються, і які постають своєрідними одиницями

порівняння. Ми виділи чотири проблеми для порівняння: обґрунтування загальнопедагогічних принципів; теоретичні основи дидактики; теоретичні аспекти виховання; організація шкіл.

2. Вивчення й опис історико-педагогічних фактів.

У нашому дослідженні передбачається вивчення, перш за все, первинних джерел – робіт Горація Манна й К. Ушинського й опис педагогічних ідей, викладених у них. Вивченню й опису підлягають і вторинні джерела – роботи вчених, присвячені розгляду педагогічної спадщини двох видатних педагогів.

3. Порівняльний аналіз, пояснення й інтерпретація.

Порівняння, спираючись на конкретні історико-педагогічні факти, дає можливість виявити подібності й відмінності в педагогічних ідеях Г. Манна й К. Ушинського й відкриває можливість для їх пояснення. Пояснення, у свою чергу, сприяє виявленню внутрішніх, глибинних основ педагогічних поглядів цих учених. Важливе значення має інтерпретація (лат. *interpretatio* – тлумачення, пояснення) – когнітивна процедура, яка дозволяє встановити зміст понять або значення теоретичних положень через їх аплікацію на ту чи іншу предметну галузь. У нашому дослідженні інтерпретація забезпечує розуміння й показує історичне значення ідей і діяльності видатних педагогів.

Таким чином, забезпечення теоретичності та прогностичного потенціалу порівняльного історико-педагогічного дослідження педагогічних ідей Г. Манна та К. Ушинського потребує методологічного обґрунтування яке повинне здійснюватись з урахуванням наявних на сучасному етапі стандартів пізнавальної діяльності й особливостей предмету пізнання. Доцільним є використання двох методологічних підходів – загального соціального контексту та синхроністичного

Предметом подальшого вивчення можуть стати методологічні принципи та процедури порівняльного історико-педагогічного дослідження.

Література

1. Арт-Азбука// [http:// azbuka.gif.ru / index.htm](http://azbuka.gif.ru/index.htm)
2. Ваховський Л.Ц. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми // Шлях освіти. – 2005. – № 2.
3. Владимірова С.В. Сущность сравнительно-педагогического исследования и методологические подходы к его реализации // Образование в современном мире: зарубежный опыт: сб. науч. ст. – Спб, 2004. – С. 23.
4. Владимірова С.В. Сущность сравнительно-педагогического исследования и методологические подходы к его реализации // Образование в современном мире: зарубежный опыт: Сб. науч. ст. – СПб., 2007. – С. 23 (22 – 26).
5. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2001. – С. 8.
6. Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования – М.: Наука, 1987. – С. 172.
7. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство – М.: Искусство, 1995. – С. 98.
8. Митина В.С. Развитие сравнительной педагогики в США // Методологические проблемы сравнительной педагогики/ отв. ред. З.А. Малькова, Б.Л. Вульфсон – М.: Изд-во АПН СССР, 1991. – С. 16 – 17.
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М: Сов. энциклопедия, 1973. – С. 268.
10. Рябов Л.П. Сравнительно-педагогический анализ систем высшего педагогического образования в развитых странах: Автореф. дис... д-ра пед. наук – М., 1998.
11. Санцевич А.В. Методика исторического исследования – К.: Наук думка, 1984. – 190 с. – С. 54 – 55.
12. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка навч. посіб. – Суми, 2004. – С. 32.
13. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. – М.: Учпедгиз, 1954. – С. 251.
14. Keller R. Diskursforschung. Eine Einleitung fuer SozialwissenschaftlerInnen. – Wiesbaden: VS Verlag fuer Sozialwiss., 2004, S.8.

Надійшла до редакції 29.09.2008р.