

Włodzimierz Goriszowski

Metodologiczne podstawy pedagogicznych badań porównawczych

Nauczyciel i Szkoła 3-4 (12-13), 18-27

2001

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Włodzimierz Goriszowski

Metodologiczne podstawy pedagogicznych badań porównawczych

Wstęp

Rozwijający się postęp w każdej dziedzinie życia gospodarczego, społeczno-politycznego czy też oświatowego nie staje się wynikiem indywidualnej pracy, dociekań i analiz poszczególnych uczonych, ale w dużej mierze postęp ten jest rezultatem wielu zespołów ściśle ze sobą współpracujących. Przykładem są tutaj osiągnięcia w ekonomii, medycynie, ale także i w oświacie. Można z całą pewnością udowodnić, iż znakomite wyniki badań w naukach przyrodniczych, medycznych i w ogóle eksperymentalnych oraz technicznych są rezultatem koncepcji leaderów i zespołów pracujących pod ich kierownictwem.

Rola badań komparatystycznych (porównawczych)

Pierwsza zmiana w podejściu do badań porównawczych dotyczy zespołowego podejścia przy indywidualnych pomysłach. Być może dlatego między innymi pozostają na uboczu badania porównawcze w dziedzinie nauk humanistycznych, gdzie domeną są odkrycia, analizy i oceny wybitnych indywidualnych uczonych historyków filozofów, pedagogów i socjologów bez znaczącego udziału ich współpracowników, co ma niewątpliwy wpływ na dobór faktów naukowych, ale jeszcze większy ma niezwykle istotny wpływ na poziom obiektywizacji poglądów i sądów, co w przypadku badań porównawczych ma szczególne znaczenie.

W czasach, gdy przestrzeń się niejako zmniejsza, gdy do dyspozycji uczonych są coraz precyzyjniejsze urządzenia techniczne, pozwalające szybko uzyskać potrzebne informacje naukowe — kontakty między już nie jednostkami a zespołami, a nawet i państwami (np. doświadczenia z wykorzystaniem precyzyjnej aparatury w kosmosie) rozwijają się prężnie, z korzyścią obu i wielostronną a przede wszystkim mają one duże znaczenie w rozwoju nauk. Można w tym miejscu postawić

hipotezę, iż badania porównawcze są w dużej mierze czynnikiem rozwijającym naukę.

Coraz większego znaczenia nabiera więc współpraca oparta na rzetelnych analizach porównawczych w realizacji węzłowych problemów, które zostały skutecznie pokonane w jednym państwie, a doświadczenia w tym zakresie mogłyby inspirować z pożytkiem do ponownych rozwiązań inne państwa. Przykładem mogą być różnego rodzaju raporty wykonane na zlecenie ONZ np. w dziedzinie oświaty w ramach UNESCO, BIE, ISDE, EUCEN i inne. Dochodzimy tu do sedna sprawy roli, funkcji i zadań badań porównawczych w teoretycznym i praktycznym rozwoju różnych dyscyplin naukowych, a w tym nauk o wychowaniu.

Porównawcze badania pedagogiczne

Nie wchodząc w historię świata antycznego i porównawczych materiałów naukowych jakie przechowywano w Bibliotece Aleksandryjskiej, wystarczy przypomnieć, że choćby w ciągu tylko ponad dwóch stuleci powstały interesujące systemy dydaktyczno-wychowawcze w różnych krajach europejskich i w Ameryce, które zmieniły zasadniczo pogląd na specyfikę funkcji nauczyciela i ucznia w podstawowych procesach pedagogicznych. Rozwinęły się zapładniające myśl pedagogiczną koncepcje kształcenia, w tym ustawicznego (na różnych kontynentach, głównie w Ameryce, Azji i Australii), miejsca w tych systemach środków dydaktycznych, rozszerzenia ich skali po komputery i internet włącznie. W tej części dzisiejsze poradniki dydaktyki ogólnej wymagają uzupełnienia. A przecież są to doświadczenia z wielu krajów przenoszone drogą porównań (budowy, zastosowanie itp.). Również spory zakres tych badań dotyczył łączenia form dydaktycznych z rekreacyjnymi ściśle w jedną logiczną całość (oczywiście na poziomie kształcenia blokowego i zintegrowanego w klasach I–III), ubogacona została amerykańska koncepcja wychowania przez i do sztuki, wychowania uspołeczniającego, poszerzania zadań ośrodków naukowych, zmiana funkcji uniwersytetów z przypisywanej im roli świątyni nauki w placówki przodujące w wyposażaniu studentów w wiedzę i umiejętności, a więc w kompetencje do pracy opartej nie tylko na formalnych ale na rzeczywistych kwalifikacjach zawodowych. Te realizowane koncepcje zmian w podejściu pedagogicznym nie byłyby możliwe bez żmudnych badań, a biorąc pod uwagę ich zasięg terytorialny bez badań porównawczych w różnych krajach, jak i z jakim skutkiem je wprowadzono. W swoim czasie, badając w latach sześćdziesiątych, prof. Husen dokonał analizy przeprowadzonych w krajach europejskich reform oświatowych i porównując reformę oświatową przeprowadzoną w Szwecji i podobną w Niemczech wykazał rzutujące na ich

skutki przyjęte założenia metodologiczne i organizacyjne. Co prawda niestety te działania komparatystyczne nie przyczyniły się do niezbędnych zasadniczych usprawnień w przeprowadzaniu w ostatnich latach reformy oświatowej w Polsce.

Z historii rozwoju podstaw metodologicznych badań porównawczych

Komparatystykę światową, z uwagi na jej powstanie i rozwój szczególnie w XX wieku, można podzielić na trzy zasadnicze okresy, przyjmując za podstawę ich wyróżnienia, dominującą w danym okresie fazę badań. Te fazy to:

- faza opisu (deskrypcji), najwcześniejsza, bo mająca ponad 200 letnią tradycję. Powstała w XVIII wieku, polegała ona na wiernym opisie zjawisk podlegających analizie porównawczej fragmentu opisywanej rzeczywistości, w tym przypadku oświatowej, ze wskazaniem na możliwość przeniesienia doświadczeń na grunt innego kraju. Po dziś dzień ukazują się prace naukowe oparte na deskrypcji;
- faza porównania przez przeciwstawienie (juktapozycja), polegająca na takiej analizie badanego fragmentu, by jednocześnie wskazać na pozytywne przykłady w odróżnieniu od negatywnych, czyli dokonać zestawienia informacji o zjawiskach z różnych układów rzeczywistości;
- faza interpretacji, najbardziej cenna faza w badaniach komparatystycznych. Nie wystarczy bowiem zebrać i poddać analizie badane zjawisko, nie wystarczy nawet porównać, jak ono przebiega w różnych krajach i ocenić co dobre a co nie — ale koniecznym jest zinterpretować, dokonać tłumaczenia tych zjawisk, wskazać na siłę związku i zależności, na mechanizmy i bariery zjawiska, które wystąpiło, wprowadzić uogólnienia, wzbogacając teorię.

Współcześnie komparatystyka pedagogiczna zmierza do uściślenia toku badań we wszystkich wymienionych fazach. Dokładnie relacjonuje ten przebieg, opierając się na konkretnych przykładach Tadeusz Jerzy Wiloch w pracy pt. *Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej*, Warszawa 1970.

Takie badania komparatystyczne (porównawcze) mają bezsprzeczny wpływ na rozwój nauki i mogą mieć w zawężonym kontekście wpływ i na praktykę.

Taką też rolę się im przypisuje. Cytując za specjalistą teorii badań porównawczych Ryszardem Pachocińskim „...pedagogika porównawcza stała się zwłaszcza po II wojnie światowej dziedziną nauki, z którą wiązano wielkie nadzieje na przyszłość, miała ona z jednej strony przyczynić się do doskonalenia systemów oświatowych oraz wspomagać politykę oświatową, a z drugiej strony komparatystyka pedagogiczna miała umożliwić lepsze rozumienie relacji, jakie istnieją między spo-

leczeństwami a oświatą, co miałyby się jakoby przyczynić do znacznego wzrostu gospodarki poszczególnych krajów...” (R. Pachociński, *Pedagogika porównawcza*, Warszawa 1991).

Omawiając przytoczone fazy dostrzega się, jak długą drogę przeszła komparatystyka jako metoda w badaniach naukowych od Juliana de Paris w roku 1871, Pedro Rosello — początku XX wieku, a następnie Issaca Kandella lata sześćdziesiąte ubiegłego wieku, a z Polaków B. Nawroczyńskiego, K. Kotłowskiego, A. Moñki-Stanikowej, T.J. Wilocha, B. Suchodolskiego do dzisiejszych autorów prac z zakresu pedagogiki porównawczej: R. Pachocińskiego, W. Rabczuka, D. Dziewulaka. To oni stworzyli podstawy pod teorie pedagogicznych badań porównawczych (nie dział dyscypliny naukowej, ale teorii i metodykę takich badań) analizując ich cele, funkcję, określając przedmiot badań, specyfikę analiz i cały warsztat metodologiczny.

W latach trzydziestych ubiegłego wieku w Polsce podejmowano porównawcze prace pedagogiczne oparte głównie na pierwszej fazie — to jest na deskrypcji, a dotyczyły one przede wszystkim systemów zindywidualizowanego nauczania. Polskie tłumaczenia wraz z własnymi komentarzami ich autorów dotyczyły: Planu Daltońskiego Heleny Parkhurst, Planu Meinhamskiego, Systemu Kilpatricka, Metody Stephensona, Szkół Pracy w koncepcji Georga Kerschensteinera, Pawła Błońskiego, Systemu Marii Montessori, Nauczania Łącznego Linke i Glöckla. Systemu Środków Ovidiusza Decroly’ego, Nowoczesnej Szkoły Technik Celestyna Freineta i wielu innych.

Tymi pracami nawiązywano wówczas do tradycji dokładnego opisu doświadczeń zagranicznych jak w XVIII stuleciu. Miało to jednak wyraźny wpływ na działania eksperymentalne i innowacje pedagogiczne polskich nauczycieli, lecz deskrypcja choćby najwierniejsza była, jak to wcześniej napisano, pierwszą fazą badań komparatystycznych, jakie kolejno rozwinęły się po II wojnie światowej pod wpływem amerykańskich komparatystów – teoretyków. W latach sześćdziesiątych ukazało się wiele pożytecznych opracowań dotyczących indywidualnych systemów kształcenia w różnych krajach europejskich i pozaeuropejskich polskich komparatystów w osobach Anny Moñki-Stanikowej, Bogdana Nawroczyńskiego, Tadeusza J. Wilocha, Karola Kotłowskiego i wielu innych. Teoretyczne podstawy pedagogiki porównawczej poruszali J. Szatkowski, B. Komorowski, M. Wachowski i inni.

Porównawcze badania pedagogiczne oparte na opisie wymagają możliwie najściślejzego ujęcia zjawisk rzeczywistości, znaczących w ich związkach wzajemnych (przyczynowo-skutkowych, pobocznych i wstecznych itp.), gdyż tylko takie powiązanie rzeczywistości uprawomocnia wprowadzenie informacji do systemu wiedzy naukowej.

Jeszcze jedno zastrzeżenie przy opisie faktów — ich klasyfikacja i selekcja w tym opisie. Bez klasyfikacji i selekcji materiału nie może się bowiem obejść żaden opis naukowy (cyt. Za T.J. Wilochem, por. bibliografia). Wśród różnych opisów na podkreślenie zasługuje opis monograficzny, który umożliwia ujęcie zjawisk np. wychowawczych w powiązaniu z szerszą rzeczywistością. Im dokładniej on informuje o zjawiskach i relacjach między nimi, tym bardziej możemy sądzić o danej rzeczywistości.

Przechodząc do zastosowania j u k s t a p o z y c j i jako kolejnej fazy badań porównawczych należy wziąć pod uwagę, iż „... poznanie zjawisk we właściwych dlań kontekstach umożliwia dokonywanie prawomocnego ich zestawienia pomocniczego ich zestawienia porównawczego i to z różnych układów rzeczywistości pedagogicznej...” (por. T.J. Wiloch).

Uważam za najważniejszą z wymienionych faz — fazę interpretacji. Opis stanowi pewną strukturę informacji o badanej rzeczywistości, ale nie każda z nich może być przyjęta za fakt naukowy, szczególnie gdy ich źródłem jest przypadkowe spostrzeżenie jednostkowe. Tak więc fak t a m i n a u k o w y m i są tylko naukowo, to jest logicznie i eksperymentalnie zweryfikowane informacje o zjawiskach, czyli prawdziwe orzeczenia zjawisk. One dopiero stanowią pierwiastkowe składniki teorii, rozumianej jako logiczna organizacja faktów naukowych (cyt. Za J. Pieterem, *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Warszawa – Wrocław 1967).

Stąd też podstawowym zadaniem wszelkich badań naukowych jest takie postępowanie poznawcze, które gwarantuje włączenie do teorii jedynie informacji o zjawiskach, lecz także o ich uwarunkowaniach i funkcjach, czyli również wyjaśnienia, zinterpretowania czy dane zjawisko mogło zaistnieć tylko wtedy i w takich okolicznościach. Interpretacyjne rygory badań porównawczych regulują przedmiot badań i swoiście organizują badania zjawisk wychowawczych, doszukując się sensu działań i funkcjonowania całych instytucji wychowawczych w swoistych uwarunkowaniach społeczno-ekonomicznych i kulturowych.

Ostatnią formę najbardziej popularną i w ostatnich kilkudziesięcioleciach często stosowaną to j u k s t a p o z y c j a polegająca na poznawaniu zjawisk we właściwych dlań kontekstach. Jej stosowanie umożliwia dokonywanie prawomocnego ich zestawienia porównawczego. Takie zestawienia zjawisk z różnych układów rzeczywistości z uwzględnieniem, jak wcześniej podano, właściwych kontekstów, stanowi istotę metody pracy naukowej w tej fazie.

Fakt bliskości kultur, doświadczeń w skali głównie, ale także pozaeuropejskiej, pozwolił dostrzec wagę tych poczynań, ustosunkować się do przedmiotu badań i całej metodyki. Autorzy wielu opracowań, których skrótowo przedstawiono, przeszli w latach pięćdziesiątych XX wieku od opisu pewnych doświadczeń i to

w dowolnej różnej skali mikro-medio-makro problemów, od ogólnej informacji do coraz bardziej głębokich analiz problemów istotnych dla naszej cywilizacji.

Niewątpliwym jest pogląd, iż postępujący proces globalizacji poszerzy zarówno zakres jak i zasięg badań w dziedzinie nauk o wychowaniu. To już nie jest skala europejska ale światowa. Przykładem jest przeprowadzona w dniach 1–5.04. 2001 20–ta światowa konferencja dotycząca jednego tylko, ale jak ważnego problemu (*Open Learning*), ustawicznego nauczania, w tym uczeniu na odległość (*Distance Education*).

Ta skala wyznaczy kierunek tych badań, tym bardziej, że badania porównawcze jako pewna metoda nie są domeną żadnej z dyscyplin naukowych ale wszystkich tak humanistycznych, jak i społecznych, tak przyrodniczych, jak i technicznych. Jest więc koniecznością życiową dostrzeżaną w równym stopniu przez reprezentantów wymienionych dyscyplin, także medycznych.

Zdaniem B. Suchodolskiego pedagogika porównawcza sięgać musi poza obraz dość powszechnie przedstawiony przez szkolnictwo poszczególnych krajów, musi sięgać poza tak ukazywaną fasadę, musi krytycznie odsłaniać ukrywane zjawiska, demaskować niektóre oświadczenia, domagać się kłopotliwych faktów i liczb..., a więc nie ma jedynie być powtarzaniem i zestawieniem oficjalnych raportów — przygotowywanych przez różne kraje i według własnej metody i zasad. Musi ona sformułować własne schematy informacji oraz ustalić swoiste problemy i kryteria badań (cyt. za B. Suchodolskim, *Świat człowieka a wychowanie*, Warszawa 1967). Badania z zastosowaniem jukstapozycji spełniają te postulaty.

Z kolei grupie pedagogów stosujących metodę porównań, szczególnie jukstapozycyjnych, zawdzięcza się wzorcowe opracowania materiału służącego do analiz porównawczych. Wymienić tu należy autorów raportów rzymskich, Cz. Kupisiewicza *Paradygmaty refirm oświatowych*, I. Wojnar porównawcze studia w Europie nad wychowaniem przez i do sztuki, czy też analizy studyjne A. Wiercińskiego z dziedziny antropologii filozoficznej, a dotyczące człowieka w nowej rzeczywistości społeczno-polityczno-kulturalnej, także elementy porównawcze w analizach z zakresu polityki społecznej stosowane przez politologa J. Auleytnera.

Przytoczone analizy porównawcze i na ich podstawie dokonane w formie syntez uogólnienia, dotyczyły ważnych interdyscyplinarnie problemów interesujących ze względu na wartość tych uogólnień, szeroki krąg odbiorców zajmujących się filozofią wychowania, socjologią wychowania, społeczną psychologią, politologią, a w tym i pedagogiką i innymi naukami.

Konkluzje

Można sobie postawić pytania co stanowi ciągłość, a co zmianę w podstawach metodologicznych badań porównawczych?

Z analizy współczesnej literatury, przyjętych kierunków w jej rozwoju, wynika, że:

- stałemu poszerzaniu ulegają niejednokrotnie znane z przeszłości p r o b l e m y podejmowane przez znanych komparatystów. Dotyczą one systemów oświaty w różnych krajach europejskich i pozaeuropejskich, kształcenia zindywidualizowanego, racjonalnego wykorzystywania telewizji, komputerów i internetu w kształceniu, budownictwa szkolnego. Są to więc aktualne interdyscyplinarne i nader istotne problemy. Ich cele i skalę wyznaczają trendy polityczne współpracy międzynarodowej, aktualizacja w dostosowywaniu się do norm i przepisów istniejących w Unii Europejskiej, tendencje globalizacyjne w ujmowaniu wzajemnych zależności;
- przedmiot badań porównawczych na tle wyłanianych celów staje się bardziej ogólny i o wymiarze nie tylko europejskim ale interkontynentalnym. Dla pedagogów wiąże się on z mechanizmami i barierami kształcenia otwartego i ustawicznego. Przedmiotem badań szczegółowych będą organizacja Distance Education w wybranych krajach, materialne zaplecze dydaktyczne w tym głównie techniczne (propozycje firm, instytutów i uczelni w tworzeniu programów i środków dydaktycznych dla ich realizacji), czynniki kształtujące świadomość w społeczeństwie (różnych grup pracujących i niepracujących tzw. bezrobotnych, młodzieży do samokształcenia, samodoskonalenia pracujących i zdobywania wysokich kompetencji zawodowych, elastyczność w wyborze kierunków zdobywania nowych kwalifikacji przy zmianie uprawianego zawodu. Na cytowanym kongresie ICDE (*International Council for Open and Distance Education*) kilkanaście ośrodków europejskich i pozaeuropejskich zorganizowało specjalne stoisko, ze specjalną oprawą plastyczną, zawierające literaturę, programy i zaplecze techniczne niezbędne w organizowanych procesach kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego. Przedmiot badań porównawczych został poszerzony o wymianę doświadczeń naukowych i metodycznych, jak w różnych krajach postępuje wychowanie dzieci i młodzieży w warunkach narastającej technizacji naszego życia i łatwości w docieraniu informacji, za pośrednictwem mass-mediów o różnej ciężarze gatunkowym i wymiarze prezentowanych ideologii. Poszerzony przedmiot badań dotyczy również skali oddziaływania różnych środowisk w tym przynależnych do swoistych podkultur zastępujących środowisko rodzinne. Jak sobie z tym radzą

inne kraje? Jaką wartość prezentują ich programy przeciwdziałania agresji wśród młodocianych?

- o ile zaprezentowane problemy nie zawsze są nowe, one raczej ulegają poszerzeniu i pogłębianiu się, niekiedy nie dość znane powodują pewną bezradność, to zmiana dokonuje się często w strategii analizy i oceny. Tu już nie wystarcza zestawienie i opis przebiegu określonych zdarzeń i porównywanie przez przeciwstawianie analizowanych faktów, zjawisk i procesów, także wielopłaszczyznowa, oparta na zintegrowanej wiedzy humanistycznej interpretacja — koniecznym staje się racjonalne wykorzystanie wiedzy o doświadczeniach innych krajów w celu spożytkowania teoretycznego i praktycznego zebranego materiału. To także element zmiany w odniesieniu do pewnych elementów współczesnej komparatystyki;
- nasuwa się problem wzajemnych relacji wiedzy i umiejętności dla działań praktycznych. Łatwość deskrypcji faktów czy procesów a następnie systemów nie może przesłonić konieczności dogłębnej analizy i interpretacji. Ta dość istotna zmiana polegająca na spożytkowaniu zebranego materiału może mieć znaczące konsekwencje teoretyczno-praktyczne. Doświadczenia jednego kraju, choćby bardzo fascynujące, czy jednej grupy uczonych nie mogą być bezrefleksyjnie przenoszone na inny kraj i inną grupę. Chodzi tu o sensowne dostosowywanie danego doświadczenia do obiektywnych warunków, do mentalności danego społeczeństwa, do specyfiki kulturowej danego kraju.

To nie znaczy, by dobrych pomysłów zagranicznych sensownej ich realizacji nie powtarzać, tylko żeby czynić to z dużym umiarem i dostosowawczo do istniejących uwarunkowań.

Jest to ważne zadanie współczesnych badań komparatystycznych i uczonych zajmujących się takimi badaniami. Ostatnio przeprowadzane w Polsce reformy oświatowe bez należytej ich podbudowy teoretycznej, jedynie powtarzane nieudolnie wzorce z innych krajów ukazały, jak szkodliwe może być takie przenoszenie obcych doświadczeń. Nawet w czasach, gdy przeniesienie pewnych doświadczeń zagranicznych sugerował Julien de Paris czy Stanisław Staszic, było to połączone z dużym ryzykiem, a co dopiero obecnie. W tym kontekście, wymagają szczególnej refleksji wzorce czerpane z opracowań Unii Europejskiej, nie zawsze możliwe do realizacji w polskiej polityce oświatowej. Zestawiać i porównywać trzeba mądrze, a co dopiero teoretycznie i praktycznie spożytkować je transponując na grunt ojczysty, choć niezaprzeczalnie chłonny i otwarty na nowinki.

W tym także tkwi sens rozwoju wszelkich badań porównawczych, ich funkcja naukowa i praktyczna. Z jednej strony będą one różnić się i rozwijać w poszczególnych doświadczeniach humanistycznych, a z drugiej przyczyniać do ich praktycznego

stosowania. Przykładowo pedagog, świadomy celów dążąc do ich realizacji, będzie zdawał sobie sprawę co dla pedagogiki pojętej jako dyscyplina naukowa a co dla praktyki, którą ona podbudowuje jest rzeczywiście ważne — będzie popierał badania porównawcze, ale wnioski powstałe z tych badań wykorzysta rozumnie.

Metodologiczne podstawy badań porównawczych nie będą się różniły w zależności od dyscypliny naukowej (historia, filozofia, medycyna, ekonomia i inne). Wszędzie wystąpią te charakterystyczne fazy badań i cały warsztat metodologiczno-metodyczny specyficzny dla badań porównawczych, nastąpi natomiast różnica w tym co będzie stanowić przedmiot badań i jak ich wyniki zostaną wykorzystane w praktyce. Zbliżone problemy rozpatrywane przez kompetentnych badaczy nauk humanistycznych będzie różnić ich rozmiar i skala a także grono respondentów i spożytkowanie wyników. Należy się liczyć, w związku z rozpatrywaniem takich problemów, z ogólnie wytyczonymi celami, wyznaczy je zakres współpracy interdyscyplinarnej, narzuconej prawdopodobnie procesami społeczno-ekonomiczno-politycznymi idei globalizacji.

Bibliografia

- Anweiler D., *Koncepcje pedagogiki porównawczej*, „Ruch Pedagogiczny” 1967, nr 6.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.
- Debesse M., *Co to jest pedagogika porównawcza*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1960, nr 1.
- Dziewulak D., *Systemy szkolne w Unii Europejskiej*, Warszawa 1998.
- Komorowski B., *Niektóre koncepcje w pedagogice porównawczej*, „Nowa Szkoła” 1966, nr 10.
- Nawroczyński B., *Pedagogika porównawcza*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1962, nr 1.
- Pachociński R., *Pedagogika porównawcza*, Warszawa 1991.
- Rabczuk W., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*, Warszawa 1994.
- Röhrs H., *Zadania i metody pedagogiki porównawczej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1966, nr 1.
- Studia o pedagogice porównawczej*, red. M. Pęcherski, Wrocław 1972.
- Szatkowska J., *Teoretyczne założenia badań porównawczych*, „Studia Socjologiczne” 1969, nr 1.

Wachowski M., *Przedmiot badań pedagogiki porównawczej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1965, nr 1.

Wiloch T.J., *Pedagogika porównawcza*, „Ruch Pedagogiczny” 1967, nr 3.

Wiloch T.J., *Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej*, Warszawa 1970.