

УДК [001.53+001.4]:[37.01/37.02+378.0464+378.048.2]

Штомпель Г. А.

**ТЕЗАУРУСНОЕ СОПОСТАВЛЕНИЕ В МЕТОДОЛОГИИ  
СРАВНИТЕЛЬНОГО ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Университет менеджмента образования

г. Киев, 04053, ул. Артема, 52-А

UDC [001.53+001.4]:[37.01/37.02+378.0464+378.048.2]

Stompel G. A.

**THESAURUS-BASED JUXTAPOSITION IN COMPARATIVE  
POSTGRADUATE EDUCATION METHODOLOGY**

University of Educational Management

52a Artem St., 04053, Kyiv

Обосновываются результаты транснациональной концептуализации общего и своеобразного с помощью тезаурусного сопоставления в этико-номотетической и эмико-идиографической перспективе. Констатируется возрастание роли сравнительного последиplomного образования в условиях глобализационных изменений. Это диктует надобность соотнесения восточнославянской *педагогике* с репрезентациями *образовательной теории, теории образования и наук образования* в Тезаурусе для образовательных систем в Европе.

*Ключевые слова:* науки образования, номотетический и идиографический подходы, образовательная теория, общее и своеобразное, педагогика и педагогика, после(пост)дипломный, преподавание, тезаурусное сопоставление, теория образования, учение.

The transnational conceptualization findings of common and specific with the help of thesaurus-based juxtaposition are substantiated within etic-nomothetic and emic-idiographic perspective. The growing importance of comparative postgraduate education is recorded considering globalization changes. It asks for anchoring Eastern

Slavonic *pedagogics* with *The thesaurus for education systems in Europe* representations of *theory of education, educational theory, and sciences of education*.

*Key words:* common and specific, educational theory, learning, nomothetic and idiographic approaches, pedagogics and pedagogy, postgraduate, sciences of education, teaching, theory of education, thesaurus-based juxtaposition.

**Введение.** В распространении методологии тезаурусного подхода важную роль играет концепция Вал. А. и Вл. А. Луковых [7 и др.], а также её интерпретация многочисленными последователями [12 и др.]. В использовании этой методологии социально-гуманитарные науки, в частности философия, социология, филология, культурология, становятся предметом междисциплинарного анализа с учетом теории искусственного интеллекта, информатики в условиях глобализационных изменений.

**Обзор литературы.** В Предисловии к новейшему двухтомному изданию «SAGE» о глобализации отмечается: «Глобализация, будь она идеей, идеалом, комплексом процессов, объяснением или обоснованием, выдвигает богатую повестку дня для исследования и преподавания» [39]. Наиболее отчетливо влияние глобализационных изменений на образование связано с рыночным и юридическим глобализмом, локальной и глобальной ответственностью, культурным империализмом, новой глобальностью в управлении, периферийной интеграцией, человекоцентрированным развитием, лингвистической диверсификацией, установлением в дискурсе совместного и отличающегося, безопасностью, примирением и т. п.

Воздействие глобализационных изменений проявляется, прежде всего, в последипломном образовании (В. Олейник, Н. Протасова, Ю. Тютюнников, Г. Штомпель, А. Vitusikova, J. Bohrer, I. Vorošić и др.). Это обусловлено возрастающей ролью работников знаний (по П. Ф. Дракеру – *knowledge workers*) в контексте формирования человеческого капитала, а также международной конкуренции и сотрудничества субъектов высших,

постдипломных, квалификаций на пути к знаниевой экономике и информационному обществу.

Конкуренция и сотрудничество в исследовании и преподавании не могут не опираться на компаративистику, в том числе и на сравнительное образование. Еще на заре современного этапа глобализации Гай Свонсон в «Рамке для сравнительного исследования: структурная антропология и теория действия» подмечает: «Мыслить без сравнения немислимо. А при отсутствии сравнения немислимыми становятся научная мысль и научное исследование» [36, с. 145]. Чарльз Рейджин продолжает в своей книге «Сравнительный метод: движение за качественные и количественные стратегии»: «Большинство социологов сегодня согласились бы с тем наблюдением ... Фактически все эмпирические социальные исследования применяют какие угодно сравнения» [31, с. 1].

В обзоре сравнительного и международного образования в публикациях 421 журнала за 2013 г. более 70 статей посвящено влиянию глобализации, в т. ч. на последипломное [19]. Действие рыночного и юридического глобализма, периферийной интеграции освещается сквозь призму докторского образования, неолиберализма в подготовке учителей, войны за таланты (S. Doyle, J. Furlong, P. T. Ng, E. Sawir и др.); противодействие культурному империализму - через социально-культурную теорию Л. Выготского (D. Anh и др.); новую глобальность - с помощью контекстов высшего образования (C. M. Lovett; E. R. Howe, Sh. Trahar и др.). Глобализационные перемены оказывают воздействие на выбор ученым методологии постдипломного преподавания и исследования.

Основополагающим для хронологически изменчивых методологических предпочтений остается курс «Теория и методология сравнительного образования» [26], разработанный Рут Хейхоу в Университете Онтарио и совершенствующийся с середины 1980-х годов. Сейчас курс охватывает такие темы: исторический, позитивистский, феноменологический, этнографический, нарративный, проблемный, развивающий подходы, идеальные типы, постмодерный вызов, влияние глобализации, международные организации,

диалектическая парадигмальная позиция, смешанные методы, сбор данных и классификации. В публикациях украинских компаративистов среди методологических подходов начали называть тезаурусный [11 и др.], который в соотнесении с концепцией Вал. А. и Вл. А. Луковых [17] отличается теоретическими положениями и сферой применения - сравнительным образованием. Вместе с тем потенциал тезаурусного сопоставления и сравнительного последиplomного образования остается неиспользованным в преодолении глобальных вызовов.

**Цель публикации:** познакомить русскоязычного и англоговорящего педагога-теоретика с результатами транснациональной концептуализации общего и своеобразного с помощью тезаурусного сопоставления как инструмента методологии сравнительного последиplomного образования в контексте глобализационных изменений.

К середине второго десятилетия нашего века в мире, фактически, не осталось стран, где бы подготовка магистров и докторов философии (PhD) не рассматривалась как две ступени постбакалавриата в высшем, или при более точной формулировке согласно Международной стандартной классификации образования 2011 г. (МСКО-2011), в *терциарном образовании*. В отличие от 80-х годов прошлого столетия, когда больше исследуются влияние и отдача инвестиций в начальное образование, с первых лет нового тысячелетия «существует полное согласие в отношении положительной роли терциарного образования в социально-экономическом развитии» [29, с. 1 - 2]. Действенность терциарного образования коррелирует, как показали исследователи Мирового банка, с ростом валового внутреннего продукта, формированием человеческого капитала и распространением прогрессивных технологий. Еще в большей степени эти характеристики свойственны его постдипломной подсистеме.

**Последиplomное образование** (ПО), как подсистема терциарного, соответствует седьмому – восьмому уровням МСКО-2011 [26], Европейской рамке квалификаций (РК), второму - третьему циклам РК для Европейского простора высшего образования (ЕПВО), а также наивысшим уровням

национальных РК (см. Табл. 1 Условное соотношение уровней образования, учения в течение жизни и квалификаций).

Таблица 1

**Условное соотношение уровней образования, учения в течение жизни и квалификаций**

МСКО (2011 г.)		РК для ЕПВО (2005 г.)	ЕРК (2008)	НРК РФ (2008 г.)
0	Образование детей младшего возраста		1	0
1	Начальное образование		2	1
2	Нижнее среднее образование			2
3	Высшее среднее образование		3	3
4	Послесреднее нетерциарное образование		4	4
5	Короткий цикл терциарного образования	Короткий цикл (120 кредитов)	5	5
6	Бакалавриат или эквивалентное терциарное образование	Первый цикл (180 - 240 к.) бакалавр	6	6
7	<b>Магистратура или эквивалентное терциарное образование</b>	<b>Второй цикл (90 - 120 к.) магистр</b>	<b>7</b>	<b>7</b>
8	<b>Докторское (доктораты) или эквивалентное терциарное образование</b>	<b>Третий цикл (-) доктор філософії</b>	<b>8</b>	<b>8</b>
				<b>9</b>

Примечание:

В таблице выделены уровни последипломного образования и подготовки.

Два наивысших подуровня для PhD в РК России и Украины, в отличие от Казахстана, свидетельствует о своеобразии восточнославянской трактовки PhD по сравнению с европейской. Разница в том, что доктор наук, как и хабилизация в Германии и Польше, есть результат усилий по самосовершенствованию PhD, которое обычно обозначается как постдокторский этап ПО.

Целью ПО является *развитие профессионализма* специалистов и руководителей в отличие от ВО, которое формирует профессиональность и обеспечивает подготовку к специальности (*das Fach*). Представителями профессий выступают специалисты, которые могут карьерно вырасти до руководителей. Основные группы специалистов согласно Международной стандартной классификации трудовых занятий, принятой 6.12.2007, представляют науку и инженерию, здравоохранение, образование, бизнес и администрацию, информационно-коммуникативным технологии, а также социальный, культурный и правовой сектора. Цели, в основном, реализуются через отбор содержания последипломного и ВО, которые отличаются уровневой и, частично межуровневой дифференциацией.

*Профессиональность* трудовых занятий характеризуется тем, что знания базируются на теоретическом обосновании; необходима соответствующая специальная подготовка с квалификационным подтверждением; сформированно представление о гарантированном качестве услуг; осознана личная профессиональная идентичность в контексте контактов с другими членами профессии; есть право на автономность суждений и действий; сочетается альтруизм и применение результатов маркетинга в оказании услуг; соблюдается Кодекс чести и др. Согласно взглядам Эрика Хойла, предложившего термин *профессиональность*, она касается процедур, а *профессионализм* – статуса. Поход к последнему на основе полярного континуума (знания/ценности, функционирование/рост, автономия/контроль, дискурс сверху/снизу) позволяет выделять экспертный, квалификационный и менеджеристский профессионализм, а на основе ступенчатого (де-, ре- или профессионализация) – стадийный. Профессионализм на основе ценностей характеризуется как социокультурный (см. Табл. 2).

Лица с постдипломными квалификациями [26], являясь элитными работниками знаний, определяют глобальную конкурентоспособность страны на пути к знаниевой экономике и информационному обществу. Они, по Т. Дейвенпорту, имеют «высокие уровни экспертизы, образования или опыта, а

первейшая цель их работы предусматривает создание, распространение или применение знаний» [21, с. 8]. Семантика концепта *субъекты*

Таблица 2

**Концептуальные подходы к развитию профессионализма**

Подход \ Основание	ЭКСПЕРТ НЫЙ (1)	КВАЛИФИ КАЦИОНН ЫЙ (2)	МЕНЕДЖЕР ИСТСКИЙ (3)	СТАДИАЛ ЬНЫЙ (4)	СОЦИОКУ ЛЬТУРНЫ Й (5)
<b>Знания/ ценности</b>	знания	знания	знания	оба	ценности
<b>Де-, ре- або професiona лизация</b>	репрофесси онализация	професси онализация	депрофесси онализация	репрофесси онализация	репрофесси онализация
<b>Функционирова ние/рост</b>	рост	функциони рование	функциони рование	рост	рост
<b>Автономия/ контроль</b>	автономия	автономия	контроль	оба	автономия
<b>Дискурс сверху/снизу</b>	снизу	сверху	сверху	оба	снизу

*постдипломных квалификаций* пересекается со значением термина 20 Тезауруса ЮНЕСКО (Тезаурус) *postgraduates* (последипломники). Этот транснациональный термин рассматривается в Тезаурусе в пределах более широкого понятия 330 *graduates* (выпускники) микротезауруса 1.55 *Educational population* (образовательные субъекты). В Тезаурусе понятие *postgraduate education* (последипломное образование) характеризуется через термин 474 *postgraduate courses* (программы или курсы) микротезауруса 1.40 Куррикулум (содержание образования). Они определяются как «учебные или исследовательские программы (курсы) в высшем учебном заведении после выполнения требований первой степени». В Тезаурусе для образовательных систем в Европе (ТЕЗЕ) *последипломный* или *постдипломный* употребляется для обозначения образования после присвоения степени бакалавра, а именно в терминологическом словосочетании *postgraduate studies* (последипломные научные занятия) [37].

Впрочем, известно, что еще с XII века в Европе распространяется присуждение степеней по теологии, праву и гуманитарным наукам, а в Римской империи оно становится инновацией во время правления императора Юстиниана (1.08.527 – 14.11.565). В эпоху капитализма, со второй половины XIX столетия, исследовательская и преподавательская деятельность в университетах приобретает черты, характеризующие ее как академическую профессию.

В последние 25 – 35 лет ускоряются темпы постиндустриализации и реструктуризации капитализма, способствуя вниманию к постмодернизму в общественной рефлексии и дискурсе. Трансформация исследовательско-преподавательского труда в условиях современного этапа глобализации оказывается предметом междисциплинарного изучения, прежде всего в социологии, психологии и теории постдипломного образования. Несмотря на сформулированный в 2002 - 2005 гг. Дж. Розенбергом некролог глобализации, ее воздействие на понимание проблем теории исследования и преподавания в профессиональной деятельности субъектов постдипломных квалификаций возрастает.

Наряду с увеличением объемов торговли, универсальным средством глобализации становится оживленное пересечение национальных границ капиталом, рабочей силой, использование новых средств коммуникации и транспортировки. Это приводит к экспансии многонациональных компаний, активной региональной и планетарной интеграции, культурной глокализации, понимаемой М. Спарком как «синалагматические пространственно-временные процессы, через которые глобализация формирует и становится сформированной локальными особенностями» [35, 443], а также настоятельной потребности в общем транснациональном управлении международным сообществом. В то же самое время государственные территориальность и суверенитет все меньше определяют пространственные пределы общественных изменений в мире.



Итак, представление о глобализации имеет в предмете «сложный, многоаспектный, разнонаправленный процесс» с «множественностью содержаний» (А. С. Дорошкевич). Ее существенными признаками являются «пространственно-временная дистанцированность» (А. Giddens), «возрастающая взаимопривязанность мира» (М. А. Чешков) и другое. К началу нового тысячелетия человечество стремится массово производить знания, а видение информационного общества предусматривает «создание возможности для людей и информации развиваться без ограничений и открывать перспективы массового производства и массового использования всех видов знания всем обществом» [42, с. 141].

Глобализационные изменения вызвали к жизни методологию *компаративизма глобализации* (термин Р. Куссо и С. Д'Амико), где характерным становится выбор методов для того, чтобы:

- соотнести влияние глобализации с действием других транснациональных процессов;
- сравнить возрастание роли науки и прогрессивных технологий;
- сверять техники менеджмента и оказания научно-педагогических услуг терциарными заведениями в анализе воздействия на рынок;
- выяснять социальную сложность такого воздействия;
- определять множественность измерений создания знаний, а также
- отождествлять общее и отличающееся в явлениях, процессах и состояниях образования, почитая глокализацию и т. п.

Методология компаративизма глобализации требует принятия восточнославянского своеобразия, например, советского понятия *научно-педагогический сотрудник*. Оно - более широкое, чем привычное в англоязычном мире *член академической профессии*. Такое принятие отражает возрастающую роль исследований и инноваций в обществе знаний. Эти различающиеся обозначения персонала чаще ассоциируются со степенями магистра и PhD, включая их присвоение по результатам признания неформального и неофициального образования, а также приобретенного

профессионального опыта. Характеристика такого персонала как субъектов постдипломных квалификаций не ограничивает их профессиональную деятельность сектором высшего образования (ВО), а включает сферу разработок и исследований (R&D) в различных секторах. Профессора и доценты, старшие, ведущие и главные научные сотрудники тоже относятся к субъектам постдипломных квалификаций, как и все другие лица, получившие официальную верификацию и валидацию своего опыта, по примеру Дании, на упомянутом квалификационном уровне.

Тезаурусный подход в контексте компаративизма глобализации предполагает сопоставление, что предопределяет необходимость разграничения нередко смешиваемого сравнительного, международного и зарубежного образования. Видение образования в социально-пространственном измерении позволяет различить **национальное** и **зарубежное**, а их сопоставление – **сравнительное образование**. Рассмотрение образования с позиции его интернационализации выделяет **международное**, глобальное, мульти(меж)культурное, трансграничное, транснациональное и тому подобное образование.

В условиях глобализационных изменений сопоставимость становится средством поиска в сравнительном ПО целесообразного для внедрения в национальную практику. *Сопоставимость* понимается как режим общего управления, предполагающий учет методологических измерений глобального «движения политики» [20] для традиционного распространения и критического вмешательства в образование, сохраняя преимущества локального своеобразия [10; 34; 40 и др.]. Сопоставимость, в отличие от полностью определенных условий сравнимости, располагает рядом частично соразмерные элементы образовательной постдипломной политики на различных уровнях принятия решений для выводов о преимуществах и недостатках конкурирующих плюралистичных презентаций управления ПО в глобализационном контексте, восприимчивым к социо-пространственному, историческому и уровневому измерениям. *Транснациональная сопоставимость* воплощает межнациональное

осмысленные общее и своеобразное в методологии компаративизма глобализации, опираясь на системы организации знания в секторах, в частности знаниевой базы образования.

Среди разнообразных лексических ресурсов систем организации знания (классификации, таксономии, терминологии, контролируемые словари и т. п.) широко используются много- и одноязычные тезаурусы. Тезаурус – это «инструмент для контроля словаря специфической содержательно сферы. Он включает: термины, которым вы отдаете предпочтение; семантические отношения между ними; правила использования и другую информацию по администрированию. Он предполагает особое собрание документов и специальную группу пользователей» [23]. К характеристикам знаниевой базы образования, по мнению С. Хегарти, относятся: знания, умения и ценности, связанные с учением и созданием знаний; количество баз знаний зависит от применяемого уровня абстрагирования; разнообразия знаниевых деятелей и множественности их взаимоотношений с базами знаний; скромность финансовых масштабов исследований образования относительно других секторов. Пренебрежение тезаурусными базами знаний образования становится препятствием для гибкого реагирования сравнительным ПО на глобализационные изменения.

Методология сравнительного ПО опирается на общие принципы и способы компаративистики. Фундаментальной закономерностью методологии человеческой деятельности является признание иерархии её структуры и возможности одновременного уровневого взаимопроникновения способов её осуществления. Как, например, в практике научного исследования: от его философского осмысления до выбора предметных методов, дизайна, конкретных методик и технологий в результате избранной исследователем высоты абстрагирования и собственных убеждений. Учет такой регулярной зависимости делает возможным применение в проекте всего спектра разноуровневых элементов методологии в перспективе цели и задач научного поиска.

В классификации научных подходов к проведению компаративных исследований ВО И. Соколова выделяет *тезаурусный*. По её мнению, «проанализировать концепции и теории по сути означает сравнить фрагменты тезаурусов и выделить общие и отличающиеся фрагментарные изоморфизмы. При этом следует отметить, что изоморфизм, в свою очередь, рождается наложением или пересечением исследовательских перспектив и сфер знаний или предметных отраслей, которые определены для сравнения» [11, с. 23 - 24]. Необходимо различать историко-педагогический, логический (род - вид), системно-структурный (часть - целое) и лингво-семантический обмен знаниями в тезаурусе. Последний «означает выделение ядра, содержание которого определяют базовые понятия, закономерности их формирования для логичного обоснования разных дефиниций, терминов и контекстов» [11, с. 24].

Сопоставление фрагментов одно- и многоязычных тезаурусов сектора образования (ТЕЗЕ и Тезаурус) с целью установления общих транснациональных конструкторов ПО требует учета воздействия глокализации и определения существенного своеобразия. Наглядным образцом выступает доминирование в украинской и российской традиции *обучения* в отличие от непохожего англосаксонского акцента на его составляющих *преподавании* и *учении*, несмотря на возможность обозначить восточнославянское английским *instruction* или *study*. Принимая во внимание взгляды известных дидактов на природу обучения (без привязки к *дидактике* как науки о *преподавании* или *математике* как науки об *учении*) сквозь призму его психологической трактовки [1; 4; 6; 13 и др.], стоит признать транснационально концептуализированной совокупную триаду: *обучение - преподавание - учение* (*навчання - викладання - учіння* или *instruction - teaching - learning*). Из этого следует, что тезаурусное сопоставление выступает средством различения своеобразного и общего, что может оказаться продуктивным и для изоморфизмов концепций и теорий.

Разграничению своеобразного и общего способствует идиографический и номотетический подходы [2; 3 и др.], которые комплементарны эмической или этической позиции [30]. Если выводы делаются в универсальных терминах, а

исследователи занимают позицию наблюдателей, то речь идет о **номотетическом подходе с этической позиции**. Это ассоциируется с позитивизмом, бихевиористической психологией, педагогикой как наукой. Общее и обобщенное являются основополагающими в этико-номотетической перспективе.

**Идиографический подход с этической позиции** стремится выразить уникальность конкретных ситуаций практики, точно передавая действия, включая вербальные, лиц с автохтонной этнической идентичностью, которая сегодня интегрируется в глокализованное культурное пространство. Это во многом совпадает с персонализированной психологией, где классикой считается «Маленькая книжка о большой памяти» А. Р. Лурия, «Развитие психики ребенка. Дневник матери» Н. А. Менчинской и др. Подобная *педагогика*<sup>1</sup> характерна для тружеников образования, остро воспринимающих сложность взаимозависимостей между контекстуализированной, ситуативной, многоликой практикой и теоретическими обобщениями (Януш Корчак, София Русова, Василий Сухомлинский и др.)

Комплементарность и взаимосвязанность контрастных методологических подходов и позиций можно проследить в использовании К. Д. Ушинским терминов *педагогика* и *педагогика* в статье «Цветы московской педагогики на петербургской почве». Так, в завершение критического анализа «Книги для первоначального чтения» А. Филонова и А. Радонежского, К. Д. Ушинский заключает: «... как бы не нравился московским педагогам идеал школы, набросанный г. Филоновым в форме его автобиографии, но этому идеалу не суждено осуществиться. Его время невосвратно минуло, и педагогика уже вводится ...» [15, с. 411]. Будучи сторонником рационального, как явствует из его заключения, он, тем не менее, считает необходимым «читать совершенно новую в России науку – *педагогика на психологических основаниях*» [14, с. 192]. Этим самым предвосхищая в осмыслении образования роль не просто

---

<sup>1</sup> См., например: Evans L. Amanda's tale – and what it tells us about the multidimensionality of professional development / Linda Evans // Professional Development Today. – 2013. -15 (3). – P. 24 – 30.

индуктивно-дедуктивного пути познания, а этико-идиографической перспективы: «... всегда лучше начинать с непосредственных опытов и восходить к умозрениям, а не наоборот. Я считаю возможным для педагогов соединять выводы и наблюдения опытной психологии с системой умозрительной философии» [14, с. 190]. К сожалению, видение К. Д. Ушинским *педагогии* и *педагогики* изолируется от академической поддержки в восточнославянском ареале, как и мировой постдипломной практике.

Комплементарность подходов В. Виндельбанда и позиций К. Пайка свойственна изложению К. Д. Ушинским ряда главнейших **идей педагогического ПО** в пятом письме «Мюнхенбухзее и Гофвиль» *Педагогической поездки по Швейцарии*. В этико-идиографической перспективе его волнует непрерывное профессиональное развитие выпускников учительских заведений: достаточно ли «приготовлены для собственного дальнейшего развития» [14, с. 194] и «Если в наши учительские институты будут введены подобные же повторительные курсы для учителей, уже определенных к местам, то следует действовать больше поощрением, чем принуждением, и по окончании курса производить небольшое практическое испытание» [14, с. 187].

В этико-номотетической перспективе, как представляется мнение К. Д. Ушинского, «следовало бы воспользоваться идеей педагогических курсов, которые отстаивают киевский учебный округ и Н. И. Пирогов» [с. 193], а также целесообразны «Периодические собрания учителей, сопровождаемые публичными чтениями о педагогических предметах» [14, с. 187]; «курсы должны продолжаться не более трех месяцев. На повторительные курсы являются учителя или добровольно, или по назначению воспитательной дирекции, которая в этом случае руководится представлениями школьных инспекторов. На содержание учителям, явившимся на повторительный курс, отпускается маленькая сумма» [14, с. 199 - 200] и т. д.

Идеи К. Д. Ушинского о постдипломной подготовке, с учетом полуторавекового исторического опыта, остаются привлекательными. Возьмем

к примеру полугодичные очно-дистанционные курсы руководителей образования с двумя очными шестидневными сессиями, проводимые почти два десятилетия Центральным институтом последипломного педагогического образования Университета менеджмента образования. Все ли выпускники «приготовлены для собственного дальнейшего развития»? Больше поощрение или принуждение движет участием руководителей в полугодичных курсах? Небольшое практическое испытание или наукообразная экзаменационная защита завершает курсы? Почему 3 - 7% постдипломных студентов приезжают на курсы за свой счет ради совершенствования, без отпущенной им «маленькой суммы»? Может быть познавательная тяга к совершенствованию связана с аффективным восприятием путей преодоления профессиональных трудностей на данном этапе жизненного пути? Широкий спектр причин и мотивов, по результатам бесед и анкетирования, могут объяснить этот феномен постдипломной подготовки.

Новым в теории является трактовка *подготовки* как разновидности образования «для достижения особенных целей учения, в частности в профессионально-техническом образовании. Определение образования включает подготовку» [26, с. 84]. Особенности постдипломной подготовки как разновидности образования детерминируются целями учения согласно магистерскому и докторскому уровням ПО, что соответственно воплощается в задачах программы. Цели учения предполагают «улучшение знаний, умений и компетенций любом личном, гражданском, социальном или связанном с занятостью контексте» [26, с. 81]. Реализация целей учения готовит к дальнейшему обучению и (или) трудовым занятиям.

Концептуально-теоретической интерпретации подготовки может способствовать ТЕЗЕ, где разграничиваются её типы: переменная (или альтернативная); ученичество, в том числе приобретения опыта работы; базовая; непрерывное профессиональное развитие, в частности повышение квалификации; первичная; переподготовка и профессионально ориентированный курс (программа). Не теряет своего значения обучение

непосредственно на рабочем месте. Непревзойденным образцом такого обучения в Доме сирот воспитанников-выпускников как педагогов остается опыт Януша Корчака. Синергия их участия в жизни Дома сирот с последующей рефлексией и обсуждением событий, представляющих интерес для выпускников-воспитателей, в конце недели. Иногда, как вспоминают выпускники, для чтения и обсуждения предлагались книги, запрещённые в Польше (например, Антона Макаренко) [17]. В МСКО-2011 речь также идет о «педагогической подготовке учителей» (ст. 140), «технической или продвинутой (высшей профессионально-технической)» (ст. 210), «деятельности по подготовке к работе и отдыху» (ст. 293) и т. п. Общей чертой всех типов подготовки есть гуманизация её оказания с целью формирования человечности в отношениях участников.

Важным для понимания подготовки является учёт её принадлежности к организованному (формальному и неформальному) образованию (статьи 35 и 40). Подготовка на рабочем месте представляет неформальное образование для улучшения или адаптации к имеющимся квалификациям и умениям, в частности для безработных или незанятых лиц. Неформальное образование также охватывает подготовку к альтернативным образовательным траекториям формального образования. Подготовка основывается на учении, преимущественно для саморазвития, и, таким образом, необязательно связана с работой. Получается, что, существенным признаком подготовки есть приобретение квалификации в широком смысле. Специальное значение *подготовки* не выходит за пределы словарной трактовки «получение запаса знаний, навыков, опыта и т. п., приобретенного в процессе обучения и практической деятельности».

Сравнительное ПО как теория развивается в этико-номотетической перспективе, предопределяя её конструирование как отрасли восточнославянской дидактики или сравнительной педагогики, то есть как одной из *наук образования* в европейской трактовке ТЕЗЕ – *сравнительного образования*.



Вместе с тем применение социально-пространственного подхода в контексте идей Китаро Нишиды (И. В. Безруков, S. D. N. Cook, H. Wagenaar и др.) способствует признанию образовательных абстракций на близких к практике уровнях, которые свойственны практически всем культурам. Однако это таит угрозу *этатизма* как “тенденции считать, что существует конкретная форма, присущая всем государствам” [24, с. 13]. Склонность к вечности и неизменности образовательных категорий в энциклопедиях, тезаурусах, словарях, глоссариях, международных базах данных и т. п. порождает догматизм и доктринерство (взять хотя бы сведение возможных типов квалификаций к образовательной и профессиональной в украинской РК или законодательное **толкование ВО в ущерб терциарному**, что недостаточно полно соответствует МСКО-2011, Лисабонской конвенцией 1997 г., как и Acquis Европейского Союза (ЕС)<sup>2</sup>).

Общепланетарные категории социально-гуманитарных наук, в частности теории образования, рождаются в национальном контексте практики, и должны бы функционировать в международных документах и терминологических базах данных **после их транснациональной концептуализации**. Однако пренебрежение такой концептуализацией, часто вследствие культурного империализма, приводит к *методологическому национализму*<sup>3</sup> в переводах, использовании педагогических архаизмов или терминологического прожектерства (e.g. дополнительное и послевузовское образование, аспирантура и докторантура, научно-педагогические кадры). Происходит терминологизация номенклатур и *оменов*, обозначающих названия в отрасли знаний (термин И. Белодида и А. Лагутиной). Численность псевдотерминов,

---

<sup>2</sup> Acquis ЕС - совокупность законов и обязательств с 1958 г. до настоящего времени, неукоснительных для выполнения во всех странах - членах ЕС. Acquis ЕС имеет приоритет перед национальным законодательством новых членов.

<sup>3</sup> *Методологический национализм* - термин предложенный Робертом Дейлом (Dale) в 2005 г. Применяется, как минимум, в таких значениях: 1) видение общества в пределах национального государства; 2) сравнение осуществляется только на уровне наций; 3) недооценивается роль национального государства в продвижении глобальных и региональных проектов; 4) приписываются территориальные, властные, общественные и персонализированные интересы к публичным функциям государства.

правда, ограничивается скоростью их легализации бюрократическим аппаратом в национальных, региональных и международных организациях.

Применение социально-пространственного подхода и тезаурусного составления способствовало бы уменьшению расхождений и противоречий в переводах ТЕЗЕ и Тезауруса, понятийной систематизации в региональных и национальных терминологических базах данных. В конечном итоге, это улучшает последипломную практику, воплощая **методологию мелиоризма**, весьма популярную в сравнительном образовании [27 и др.]. Он предполагает веру в то, что имеющиеся конкретные условия, будь они сравнительно плохими или хорошими, могут быть улучшены. По мнению Корнелиуса де Вааля и Криштофа Пётра Сковронского, редакторов книги «Нормативная философия Ч. С. Пирса»: «мелиоризм – это желание улучшить будущую судьбу человеческих существ, что является определяющей характеристикой американского прагматизма» [38, с. xiii].

В новой перспективе анализа высших уровней образования утверждается, что преодоление тенденциозности (прежде всего, *высшеобразованности, пространственного фетишизма, этатизма, методологического национализма*) «делает эксплицитными допущения, встроенные в наши теоретические рамки при соответствующей методологии, а также методы, что, в свою очередь, ограничивает наше понимание природы и значения трансформаций, происходящих в высшем образовании» [24, с. 11 - 12]. Тем важнее такое предупреждение и профилактика методологической тенденциозности в сравнительном ПО и практике.

Профилактику стоит начинать с фундаментальных категорий, скажем, **образования** и его составляющих. Точкою отсчета для транснационального толкования *образования* необходимо считать МСКО-2011: «процессы, которыми общества целенаправленно передают поколениям накопленную информацию, знания, понимание, отношения, ценности, умения, компетенции разновидности поведения из поколения в поколение. Оно предполагает общение, которое склоняет к учению» [26, с. 79]. Подобным образом

характеризует *образование* (термин 459) Тезаурус: «процесс, с помощью которого развиваются способности, отношения и другие формы поведения, которые считаются ценностью в обществе, где мы живем». Сравнение двух определений показывает, что несмотря на аналогичный процессный подход и похожие элементы (отношения-аттитюды, ценности, разновидности поведения, общества), отличие заключается во включении коммуницирования знания ради учения, как и детализации развития способностей с помощью понимания, умений и компетенций. Усовершенствование определения в МСКО-2011 делает его более привлекательным в качестве отправной точки для транснациональной концептуализации. Кроме того, включение, например, *исследования действием*, в характеристику образования способствовало бы устранению расхождений между опорой на исследование в аналогичном определении ТЕЗЕ и отсутствием внимания к исследовательскому аспекту в дефиниции МСКО-2011.

С. Гончаренко также подчеркивает, что *образование* «есть одной из наиболее широких педагогических категорий» и «выполняет три важные функции: человекосозидающую ...; технологическую – обеспечение «базы жизни»...; гуманистическую – воспитание людей ... » [5, с. 614 - 615]. В то же время О. Кононко уточняет: «Воспитание в отличие от социализации – процесса непрерывного, ... процесс дискретный, прерывистый, осуществляется планомерно, ограничен местом и временем» [5, с. 87]. Вместе с тем рассмотрение со второй половины XIX ст. **воспитания в восточнославянской педагогике, как более широкого понятия, чем образование**, поддерживается частью теоретиков и поныне, демонстрируя своеобразие украинского, как и российского, подхода. Теория образования по-польски называется *teoria wychowania*, а науки образования - *nauki o wychowaniu*. Это, вместе с немецким *die Erziehung*, реально расширяет социально-культурный ареал восточнославянского и центрально-европейского использования *воспитания*, демонстрируя глобальную тенденцию к лингвистической диверсификации.

Можно утверждать, что фактически официальное представление категориального аппарата украинского образования состоянием на 2008 г. [5] охватывает ряд основных категорий *образования*, включая научное исследование. Однако отсутствуют статьи об обучении и его составляющих – *преподавании* и *учении*, хотя вскользь дается их дидактическая интерпретация С. Бондарь в статье об учебной деятельности (парный термин *обучения*), что соответствует мировой практике. При всем том деятельность субъектов обучения - учителей (*преподавание*) и учеников (учение) приобретает статус «неофициальных» и в Национальном глоссарии ВО, где используются только *обучение* и производные аналоги для английского *учение* (learning) [9, с. 5, 24, 29, 41, 42, 44, 55, 65, 69, 71, 73, 74, 78, 79, 80], а *преподавание* применяется только в словосочетании *преподавательский персонал* (teaching staff). Справедливым, но оставленным без внимания в **триаде *обучение – преподавание - учение***, становится призыв авторов: «глоссарий должен побуждать к систематическому пересмотру и модернизации отечественной терминологии в контексте современных тенденций, даже если она глубоко укоренилась в нормах национального законодательства, нормативно-правовых актах» [9, с. 7].

Итак, образование (uk: освіта, едукація, cs: vzdělávání, de: Bildung, el: εκπαίδευση, es: educación, et: haridus, fi: koulutus, fr: éducation, , it: educazione, lt: švietimas, nl: onderwijs, pl: edukacja, pt: Educação, ro: educatie, tr: eğitim тощо) в транснациональной концептуализации охватывает *учение, преподавание, общение, воспитание, развитие* и другие сопутствующие процессы. В национальных литературных языках эти процессы обозначаются по-разному, своеобразно объединяя или разграничивая терминологические значения. Несмотря на методологическую опасность этатизма, в ТЕЗЕ и специальной литературе **общим остается** терминологическое выделение *учения* (uk: учіння, cs: učení, de: Lernen, el: μάθηση, es: aprendizaje, et: õppimine, fi: oppiminen, fr: apprentissage, it: apprendimento, lt: mokymasis, nl: leren, pl: uczenie się, pt: Aprendizagem, ro: invatare, tr: öğrenme) и *преподавания* (uk: викладання, cs:

výuka, de: Unterricht, el: διδασκαλία, es: enseñanza, et: õpetamine, fi: opetus, fr: enseignement, it: insegnamento, lt: mokymas/ugdymas, nl: lesgeven, pl: nauczanie, pt: Ensino, ro: predare, tr: õğretme).

В Глоссарии МСКО-2011 содержится транснациональное толкование *учения*. Это «индивидуальное усвоение или модификация информации, знания, понимания, отношений, ценностей, умений, компетенций и разновидностей поведения через опыт, практику, изучение или обучение» [International, с. 80]. Вместо этого в психолого-педагогической литературе Украины и России *обучение* часто неправомерно используется как термин в нескольких значениях: для совокупного названия его объединённых составляющих, а также для отдельного обозначения *преподавания* и *учения*.

О чем свидетельствуют результаты тезаурусного сопоставления и специальная литература о науках, изучающих *образование* и его составляющие?

Восточнославянская традиция рассматривает *образование* как объект теории в дидактике, которую В. Лозовая характеризует так: «теория обучения и образования, отрасль педагогики» [5, с. 184], а воспитание, вместе с дидактикой, - в педагогике. Развитие изучается в психологии. *Педагогика*, по определению С. Гончаренко, – «социальная наука, которая объединяет, интегрирует, синтезирует данные всех естественных и социальных наук, связанных с формированием человека» [5, с. 635]. Выходит, что **педагогика в украинской традиции** запечатлевает наивысший уровень теоретического синтеза, поступаясь только философией образования, решающей проблемы, которые «возникают на стыке философии с образовательной деятельностью» [5, с. 960 - 962].

Другое дело - образовательные традиции в мире. «Философию образования беспокоит», - отмечается на странице 725 в Encyclopaedia Britannica (том 25), - «применение знаний и теорий. Поэтому много философов образования проявляют интерес к взаимозависимости теории и практики. Более того их часто волнуют способы, которыми философия выстраивает свои

отношения с другими отраслями научных занятий, пытаюсь осветить образовательные проблемы и вопросы. Это делает возможным широкоугольный подход к образованию, который некоторые из философов называют *образовательная теория*, чтобы отличить её от более узкой аналитической философии образования»<sup>4</sup>. Отсюда вытекает, что *образовательная теория* трактуется как разновидность философии образования.

Итак, становится более понятным, почему первый раздел систематической версии ТЕЗЕ обозначен «Теория образования». Это отличает её от отечественной трактовки. **Теория образования** (en: Theory of Education, de: Bildungstheorie, fr: Théorie de l'enseignement, pl: Teoria kształcenia, cs: Teorie výchovy a vzdělávání, esp: Teoría de la educación) раскрывается с помощью таких шести категорий, как *образование, образовательная теория, принципы образования, исследование, результаты исследования и науки образования*. В свою очередь **образовательная теория** (en: educational theory, cs: pedagogika, de: Bildungstheorie, el: εκπαιδευτική θεωρία, es: teoría de la educación, et: kasvatusteooria, fi: kasvatusteoria, fr: théorie de l'éducation, it: teoria educativa, lt: švietimo teorija, nl: onderwijstheorie, pl: teoria wychowania, pt: Teoria da educação, ro: teorie educationala, tr: eğitim teorisi) принадлежит к *наукам образования*, оставаясь разновидностью философии образования. **Науки образования** (cs: pedagogické vědy, en: sciences of education, esp: ciencias de la educación, de: Bildungswissenschaft, fr: sciences de l'éducation, pl: nauki o wychowaniu) охватывают дидактику, сравнительное образование, экономику образования, социологию образования, историю образования и философию образования.

Термин *теория образования* является более широким, потому что *науки образования* и *образовательная теория* входят в неё. С точки зрения уровня абстрагирования вершиной являются *философия образования* и *образовательная теория*. Более низкий уровень характеризует *дидактику* и *принципы образования*. В отличие от восточнославянской традиции

---

<sup>4</sup> Аналитическая философия образования ограничивается выяснением и обоснованием образовательных утверждений и аргументов, в том числе в историческом измерении.

*сравнительное образование* и в определенной степени *образование* принадлежат согласно ТЕЗЕ к теории и наукам, также как *исследование* и его *результаты*. Тезаурус, кроме наук, перечисленных в ТЕЗЕ, дополняет перечень *педагогией* (Микротезаурус 1.05 *Образовательные науки и окружающая среда*). Однако *педагогика* отсутствует и в ТЕЗЕ, и в Тезаурусе.

*Педагогика* была относительным синонимом *педагогии* в немецкоязычных и некоторых других странах<sup>5</sup>. Сегодня, в условиях сокращения финансирования на образование, это не так. Комитет, который готовил Доклад, отмечает: «программы, сориентированные на философские и/или исторические и/или культурные подходы к педагогии и образованию, в отличие от имеющих коммерческое качество эмпирических, например, сориентированных на психологический подход, пострадали, как кажется, от дальнейшего сокращения» [33, с. 16]. В тексте Доклада *Обзор исследований. Педагогика и наука образования* 2013 г. [33] можно увидеть *педагогию* на страницах 10, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 24, 86 и 122, а *педагогику* на страницах 1, 9, 15 и 16. Эволюция теории образования, функционирование Тезауруса, обнародование ТЕЗЕ, возможно, повлияли на такое использование терминов. В предыдущем докладе 2007 г. [32] термин *педагогия* использован лишь один раз (страница 21), а в других случаях – *педагогика* (страницы 1, 5, 7, 10, 11, 31, 38 и 86). Различия в употреблении в 2007 и 2013 гг. свидетельствуют о менее частотном применении термина *педагогика* и расширении использования *педагогия* в 2013 г.

Состоянием на 2009 г. ТЕЗЕ, как особое лексикографическое воплощение европейской образовательной традиции, **не содержит отдельного термина *педагогика*** (en: pedagogics, de: die Pädagogik)<sup>6</sup>, также как и термина *педагогия*

---

<sup>5</sup> Этимология *педагогии* и *педагогики* восходит к 1580 г., от Fr. *pédagogie* (16с.), от Gk. *paidagogia* "образование, присмотр за детьми," от *paidagogos* "учитель". *Pedagogue* конец 14с., "руководитель школы, учитель" от O.Fr. *pedagogue* "учитель детей," от L. *paedagogus* "раб, сопровождающий детей в школу и, вообще, смотрящий за ними," позже "учитель," от Gk. *paidagogos*, от *pais* (gen. *paidos*) "дитя" (см. *pedo-*) + *agogos* "ведущий," от *agein* "вести" (см. *act*)// Thesaurus.com, "pedagogy," in Roget's 21st Century Thesaurus, Third Edition. Source location: Philip Lief Group 2009. <http://www.thesaurus.com/browse/pedagogue>. Available: <http://www.thesaurus.com>. Accessed: February 06, 2015.

<sup>6</sup> Исключением является чешский термин *pedagogika*, который обозначает *образовательную теорию*, что близко к восточнославянской традиции.

(en: pedagogy, fr: pedagogie). Очевидно, что педагогика как практически ориентированная дисциплина непосредственно не относится к *теории образования*. В связи с этим целесообразным кажется привести характеристику педагогики из официального шотландского издания: «важно не путать педагогию с содержанием образования (curriculum) или просто преподаванием; педагогика подпитывает и то, и другое» [28, с. 9]. По сути, такой подход использовал К. Д. Ушинский полтора столетия назад.

Таким образом, в условиях международной интеграции образовательного пространства результаты транснациональной концептуализации философии образования, образовательной теории, теории образования, наук образования могут стать эталоном, сопоставляя с которым можно очертить **своеобразие украинской образовательной традиции**, которая сегодня воплощается преимущественно в педагогике, дидактике и других науках образования, перечень и понимание которых в основном совпадает со взглядами представителей бывшей метрополии на теоретическое осмысление образовательной действительности. Итак, восточнославянская *педагогика* согласно тезаурусным координатам частично принадлежит к *философии и теории образования, образовательной теории и наукам образования*, почти не пересекаясь с *педагогией*.

Ожидание К. Д. Ушинским прихода «педагогики на психологических основаниях» всё ещё впереди. Ярким примером этого служит игнорирование на практике воспитателями, как и частью руководителей и теоретиков, стадий становления личности (адаптация, интеграция и индивидуализация) в организациях разного уровня развития (по А. С. Макаренко: вначале воспитатель – авторитет, затем актив – авторитет и наивысший уровень – каждый член авторитет) для формирования положительных качеств на основе этнических, национальных, европейских и глобальных ценностей и ориентаций личности, что снимает популярное обвинение в космополитизме и дает концептуальную основу для теории воспитания. В образовании взрослых речь идет не о воспитании, а о ценностях и ценностных ориентациях личности.



С точки зрения *философии эдукологии*, что как *освітологія* (образованиеведение), делает первые шаги в Украине (В. Андрущенко, Г. Балл, В. Кремень, А. Мороз, В. Огневюк, О. Сухомлинская, С. Сысоева, Ю. Руденко, А. Фурман, Л. Хоружа и др.). Эту «философию знания об образовании» стоит понимать «семиотически ориентированной и основанной на опыте», то есть как «демократическую философию жизни». Она «становится философией знания об образовательном опыте и рефлексивном мышлении, что придает смысл опыту». Поэтому перед эдукологами-теоретиками стоят проблемы: «(i) как распознать виды опыта, которые есть образовательными и могут быть привлечены к рефлексивному осмысливанию; (ii) как разворачивать фазы рефлексивного мышления». Кроме того, важно объяснять «причины, почему предпочтение отдается демократическому способу жизни, руководимому личностным ростом, образовательным опытом и рефлексивным мышлением, что, кратко подводя итоги, дает наилучшее для человеческого роста» [22, с. 37 - 38]. Перспективы философии эдукологии, которая еще находится за пределами ТЕЗЕ, могут быть светлыми и радужными.

**Заключение.** В условиях европейской интеграции можно предугадывать дальнейшую диверсификацию украинской постдипломной педагогики по традиционным дисциплинарным векторам, признанным в мире, и бурное развитие как самостоятельных дисциплин *теории образования* и *образовательной* теории по образцу развития **философии образования** на постсоветском пространстве. Можно также предположить, что формат сегодняшней отечественной педагогики претерпит существенные изменения, подобно её рекуррентному появлению в последние полтора века, а также политико-историческому доминированию в СССР над педагогией после запрета педологии.

Наряду с этим следует признать, что после создания ТЕЗЕ термин *педагогика* резко уменьшил своё распространение в немецко- и англоязычных текстах, как и, в целом, в ЕС, сводя его применение к отдельным работам. Такие транснациональные конструкты, как *философия образования* и

*образовательная теория, теория образования, науки образования*, в том числе и дидактика, занимают его место. Эти социальные науки наиболее обобщено синтезируют знания о становлении и формировании человека как предмета педагогического изучения.

На современном этапе глобализации возрастает удельный вес тезаурусного сопоставления в количественно-качественной методологии сравнительного образования, а именно последипломного. Однако преимущества возможностей транснациональной концептуализации с целью установления общего и определения своеобразного ограничиваются качеством создаваемых одно- та многоязычных тезаурусов. В то же время анализ результатов тезаурусного сопоставления демонстрирует насущную потребность в долгосрочных студиях и координации компаративного упорядочивания отечественного психолого-педагогического понятийно-терминологического аппарата с учетом глобализационных изменений.

### **Литература**

1. Бондар В. І. Дидактика: підручник для студ. вищ. пед. навч. закладів / В. І. Бондар. - Київ : Либідь, 2005. - 264 с.
2. Виндельбанд В. Избранное: Дух и история. - М.: Юрист, 1995. - 687 с.
3. Виндельбанд В. От Канта до Ницше: История новой философии в ее связи с общей культурой и отдельными науками [пер. с нем. А. И. Введенского]; М.: КАНОН-пресс, Кучково поле, 1998. - 496 с.
4. Данилов М. А. Дидактика; под общей ред. Б. П. Есипова / Б. П. Есипов, М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, Э. И. Моносзон, С. М. Шабалов. – М. : Из-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. – 517 с.
5. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Ибрагимов Г. И., Ибрагимова Е. М., Андрианова Т. М. Теория обучения: учебное пособие; под ред. Г. И. Ибрагимова / Г. И. Ибрагимов, Е. М.

Ибрагимова, Т. М. Андрианова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2011. - 383 с.

7. Луков Вал. А. Методология тезаурусного подхода: стратегия понимания / Вал. А. Луков, Вл. А. Луков // Знание. Понимание. Умение. – 2014. - № 1. - С. 18–35.

8. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации: Рекомендации / О. Ф. Батрова, В. И. Блинов, И. А. Волошина [и др.] □ М.: Федеральный институт развития образования, 2008. □ 14 с.

9. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт. - уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.

10. Олійник В. В. Транснаціональні теоретичні конструкти післядипломної освіти / В. В. Олійник, Г. О. Штомпель // Вища освіта України. - 2014. - № 3. - Додаток 1. - С. 59 – 65.

11. Соколова І. Наукові підходи до проведення компаративних досліджень проблем вищої освіти / Ірина Соколова // Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст: матеріали Всеукраїнського наук.-практ. семінару (Київ, 5 червня 2014 р.) / за заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : Пед. думка, 2014. – С. 21 – 24.

12. Тезаурусный анализ мировой культуры. XI Международная научная конференция (Москва, 27–29 ноября 2014 г.): Доклады и материалы. Симпозиум «Тезаурусный анализ мировой культуры» [сб. науч. трудов. Вып. 28] / под общ. ред. Вал. А. Лукова. — М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2014. — 104 с. (Специальный выпуск : Высшее образование для XXI века).

13. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.

14. Ушинский К. Д. Педагогическая поездка по Швейцарии // Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. [сост. С. Ф. Егоров] – Т. 2. – С. 183 – 200.

15. Ушинский К. Д. Цветы московской педагогики на петербургской почве // Ушинский К. Д. Собрание сочинений. - Т. 5. Методические статьи и материалы к «Детскому миру». - М. - Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1949. – С. 377 – 411.
16. Штомпель Г. О. Концептуалізація постдипломних кваліфікацій у новій редакції Міжнародної стандартної класифікації освіти / Г. О. Штомпель // Педагогіка і психологія. – 2013. - № 1. – С. 54 – 60.
17. Штомпель Г. О. Януш Корчак і професійна освіта педагога: до 120-річчя від дня народження / Г. О. Штомпель // Актуальні проблеми теорії і практики післядипломної освіти керівних і педагогічних кадрів : матер. звітної наук. конф. (5 - 6 березня 1998 р., Київ) / М-во освіти України; Держ. акад. керівн. кадрів освіти. – Ч. I. – К. : ДАККО, 1998.– С. 32 - 34.
18. Cook S. D. N. Navigating the Eternally Unfolding Present: Toward an Epistemology of Practice / S. D. Noam Cook, Hendrik Wagenaar // The American Review of Public Administration. – 2012. – 42 (1). – P. 3 – 38.
19. Comparative and International Education: A Bibliography // Comparative Education Review. - 2013. - Vol. 58. - No. S3. - P. S1 - S165.
20. Dale R. Towards a Critical Grammar of Education Policy Transfer / R. Dale, S. Robertson. // World Yearbook of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education ; [ed. by G. Steiner-Khamsi and F. Waldow]. - New York : Routledge, 2012. – P. 21 – 40.
21. Davenport Th. H. Thinking for a Living: How to Get Better Performances and Results from Knowledge Workers / Thomas H. Davenport. – The U.S.A. : Harvard Business Review Press, 2005. – 240 p.
22. Fisher J. E. A General Sketch of a Semiotically Understood and Oriented Organic Experiential Philosophy of Educology for Developing Democracies in the World / James E. Fisher // International Journal of Educology. – 2003. – Vol. 17. – Is. 1&2. – P. 1 - 40.

23. Gazan R. Controlled Vocabulary & Thesaurus Design. Trainee's Manual / Rich Gazan. – Manoa : University of Hawaii & Association for Library Collections & Technical Services, 2006. – 196 p.
24. Globalisation and Regionalisation in Higher Education: Toward a New Conceptual Framework / S. Robertson, R. Dale, S. Moutsios, G. Nielsen, C. Shore and S. Wright /. – Aarhus: EPOKE, Department of Education, Aarhus University, 2012. – 63 p.
25. Hayhoe R. TPSE 1825: Comparative Education Theory and Methodology / Ruth Hayhoe. – Режим доступа : [http://www.oise.utoronto.ca/cidec/UserFiles/File/Students/Current\\_Courses/TPS%201825%20Comp%20Ed%20Method%20Theory%20Hayhoe%20June%202011.pdf](http://www.oise.utoronto.ca/cidec/UserFiles/File/Students/Current_Courses/TPS%201825%20Comp%20Ed%20Method%20Theory%20Hayhoe%20June%202011.pdf).
26. International Standard Classification of Education. ISCED 2011. - Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2012. – 84 p.
27. Kandel I. L. Comparative education and the underdeveloped countries: a new dimension / Isaac L. Kandel // Comparative education review. –1961. - Vol. 4. – P. 130 – 135.
28. Let's talk about pedagogy: towards a shared understanding for early years of education in Scotland / D. Alexander, T. Bruce, E. Carmichael et al. – Edinburg : Learning and Teaching Scotland, 2005. – 26 p.
29. Montanini M. Supporting tertiary education, enhancing economic development. Strategies for effective higher education funding in Sub-Saharan Africa / Marta Montanini // Italian Institute for International Political Studies Working Paper. – 2013. – May. – # 49. – P. 1 - 38.
30. Pike K. L. Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior / K. L. Pike. - The Hague ; Paris : Mouton, 1971. – 762 p.
31. Ragin Ch. The Comparative Method: Moving beyond Qualitative and Quantitative Strategies / Charles Ragin. - Berkeley, Los Angeles, London : University of California Press, 1987. – 218 p.
32. Assesment Review. Pedagogics and Education Science. 2007. – Utrecht, The Netherlands : Quality Assurance Netherlands Universities, 2008. – 89 p.

33. Research Review. Pedagogics and Education Science. – Utrecht, The Netherlands : Quality Assurance Netherlands Universities, 2013. – 147 p.
34. Schemmann M. The concept of "Governance Regimes": A helpful tool for international comparison in adult education? / Michael Schemmann, Josef Schrader // Proceedings of the ISCAE Conference. - Las Vegas : International Society for Comparative Adult Education, 2012. – P. 213 – 224.
35. Sparke M. Introducing Globalization - Ties, Tensions, and Uneven Integration / Matthew Sparke. - Malden, MA, USA : Wiley-Blackwell, 2013. – P. 443.
36. Swanson G. Framework for comparative research: Structural anthropology and the theory of action / Guy Swanson // Comparative Methods in Sociology: Essays on Trends and Applications; ed. by Ivan Vallier. – Berkeley : University of California Press, 1971. – P. 141 - 202.
37. TESE - The thesaurus for education systems in Europe - 2009 edition. - Режим доступа : [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tese\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tese_en.php).
38. The Normative Thought of Charles S Pierce; ed. by Cornelis de Waal and Krzysztof Piotr Skowronski. – The U.S.A. : Fordham University Press, 2012. – 320 p.
39. The SAGE Handbook of Globalization; ed. by Manfred B. Steger, Paul Battersby, Joseph M. Siracusa. – Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC : SAGE Publications Ltd., 2014. – 1088 p.
40. The Trans/National Study of Culture. A Translational Perspective [ed. by Doris Bachmann-Medick] (Series:Concepts for the Study of Culture. - Berlin/Boston : Walter de Gruyter GmbH, 2014. – 271 p.
41. Thesaurus UNESCO. - Режим доступа : <http://databases.unesco.org/thesaurus/wwwi32.exe/%5Bin=affiche.in%5D/>.
42. Understanding Knowledge Societies: In twenty questions and answers with the Index of Knowledge Societies [Department of Economic and Social Affairs. Division for Public Administration and Development Management].- New York : United Nations, 2005. – 179 p.

9.02.2015

© Г. Штомпель