

КОМПАРАТИВНОТО ПРОУЧУВАЊЕ НА ОБРАЗОВАНИЕТО ВО ПОТРАГА ПО СОПСТВЕНИОТ ИДЕНТИТЕТ: СОВРЕМЕНИ ДИЛЕМИ И ПРЕДИЗВИЦИ

Кратка содржина

Трудот ја истражува актуелната ситуација и некои од отворените прашања со кои се соочува компаративната педагогија во градењето на својот идентитет како посебна научна дисциплина. Најнапред се проследува историскиот развој од аспект на фокусираноста на истражувачкиот интерес кон градењето на дистинктивна методолошка рамка или кон определување на содржинските аспекти на проучувањето. Потоа се фрла светлина на термиолошката разнообразност во дефинирањето на науката за компаративно проучување на образованието, како резултат на различниот културен и јазичен контекст и образовната традиција на земјите во кои се развива. Третиот предизвик се однесува на фокусираноста на релацијата образование-општество или на проучувањето на воспитувањето и образованието како автономен општествен систем. На крај се разгледува дилемата околу определување на ширината и обемот на компаративното проучување на образованието.

Клучни зборови: КОМПАРАТИВНО ОБРАЗОВАНИЕ, КОМПАРАТИВНА ПЕДАГОГИЈА, КОМПАРАТИВНО ПРОУЧУВАЊЕ НА ОБРАЗОВАНИЕТО.

Вовед

Во текот на својот историски развој, компаративното проучување на образованието поминало низ неколку етапи низ кои се согледува постепениот процес на негова институционализација. Тоа започнува со долгиот преднаучен период на т.н. интуитивно компарирање од страна на бројните патувачи во различни земји кои донесуваат записи и извештаи што се однесуваат на различните култури и цивилизации и го одразуваат интересот за нивно запознавање и споредување. Во почетокот на 19 век се преминува кон поорганизирано собирање податоци за образованието

во другите земји и кон позајмување на туѓите позитивни искуства и практика заради унапредување на сопствениот училишен систем и образование. Во понатамошниот развој, пак, во почетокот на 20 век, вниманието на истражувачите се фокусира на востановување теоретска и методолошка основа која овозможува аналитички пристап во компаративното истражување на образовните феномени.

Како резултат на акумулираните знаења и искуства, во првата половина на 20 век започнува да се создава широка меѓународна институционална и интелектуална заедница која го поддржува и го стимулира развојот на компаративното проучување на образованието на три фронта:

- преку основање на посебни институции кои имаат задача да го проучуваат школството и образованието во меѓународни рамки (Централен институт за воспитување и настава во Берлин (1915), Меѓународен институт при Колеџот за наставници на Колумбија Универзитетот во Њујорк (1923), Меѓународно биро за образование во Женева (1925), Институт за образование на Универзитетот во Лондон (1932), Институт за компаративно образование во Салзбург (1946));
- преку издавање публикации кои придонесуваат за ширење и популаризација на информации и идеи од областа на компаративното проучување на образованието (Comparative Education Review (САД), Compare, Comparative Education, The International Journal of Educational Development (Велика Британија), Education Comparée (Франција), The International Review of Education (УНЕСКО-Хамбург), Prospects (УНЕСКО-Париз), Canadian and International Education (Канада));
- преку издигнување на компаративната педагогија на ниво на универзитетска дисциплина и нејзино ставање во функција на професионалното оспособување на наставен и друг кадар.

Гледано во целина, компаративната педагогија во втората половина на 20 век дефинитивно се позиционира во системот на науки и академски дисциплина. Клучна заслуга за тоа имаат првенствено универзитетските професори широм светот и истражувачите во меѓународните организации како што се УНЕСКО, ОЕЦД и Светска банка. Тие играат главна улога во создавањето на „капиталот“ на оваа научна дисциплина, преку финансирање на истражувачки проекти, дисеминација на резултатите од нив, обучување кадри и активно учество во националните и меѓународните организации.

Во 60-тите и 70-тите години на 20 век, токму кога компаративното проучување на образованието го добива својот легитимитет како научна и универзитетска дисциплина во меѓународни рамки, се развива широка дискусија во научните кругови за неговиот идентитет. Се покажа дека неговото дефинирање е сложен и долготраен процес кој и денес не резултира со единствен општоприфатен одговор. Некои автори тоа отсуство на единство го формулираат како „непостоење на конзистентен систем на знаења, ниту пак, систем на истражувачки принципи кои се општоприфатени од стручњациите во областа“ (Kazamias, Schwartz, според Bray, Adamson & Mason, 2007, 372). Разноличноста се однесува како на поимната определба на научната дисциплина, така и на дефинирањето на нејзиниот предмет на проучување. Разликите меѓу одделни автори произлегуваат од различниот пристап што тие го имаат кон педагошките појави, кон нивното толкување и научен третман. Во продолжение ќе се задржиме на некои од отворените прашања кои се однесуваат на идентитетот на компаративното проучување на образованието.

Компаративното образование: метод или научна дисциплина

Сè до 60-тите години одговорот на прашањето што е компаративно образование е многу јасен и „методолошки“: тоа подразбира **компариција** (што значи метод на проучување) на националните системи на образование која има за цел негување на меѓународното разбирање, реформирање и/или унапредување на националното или странското образование, како и толкување на спецификите на националните образовни системи. Разлики кај одделните истражувачи во овој период се јавуваат само во однос на методолошките пристапи во компаративното проучување на одделните образовни аспекти, во зависност од тоа на која општествена наука ѝ се дава приоритет. Оттука, компаративното проучување на образованието во овој период нема своја сопствена методологија, туку се служи со „позајмена“ од другите општествени науки.

Крајот на 60-тите години обележува значајно преиспитување на компаративното образование и правење на првични напори за востановување на **наука за компаративно образование**. Во процесот на градење на нејзиниот идентитет се отвораат повеќе прашања и дилеми кои и денес сè уште немаат конечна разврска и единствен одговор:

- Дали компаративното образование треба да биде ориентирано само кон методолошки или и кон содржински аспекти на проучувањето?

- Доколку се фокусира на методологијата на истражувањето, дали треба да се прифати една единствена методолошка рамка или се можни повеќе?
- Доколку се фокусира на содржинската компонента, дали предност да ѝ се даде на „надворешната“ димензија на образованието (релација општество-училиште) или, пак, на „внатрешната“ (училишни прашања: организација, управување, настава)?
- Доколку односот меѓу општеството и училиштето го претставува главниот предмет на проучување, тогаш кои аспекти на тој однос треба да ги проучува компаративното образование за да може да се разграничи од сродните општествени науки и дисциплини, како што се, социологија на образованието, економија на образованието, политикологија, историја?

Во процесот на развој и научно созревање на компаративната педагогија, прв чекор е градењето на **дистинктивна методолошка рамка** како систематска научна основа на компаративните истражувања. Особено значаен на овој план е придонесот на истражувачите од САД и Велика Британија (Andreas Kazamias, Harold Noah, Max Eckstein, Brian Holmes, Edmund King) кои како приоритет ја поставуваат објективноста на истражувањето, дефинирањето на точно определени категории за споредба, на јасно определени методи за собирање податоци, структурираната анализа и веродостојноста и сигурноста на добиените резултати. Како резултат на овие залагања, во 60-тите и 70-тите години се појавуваат значајни трудови кои ја третираат методологијата на компаративните проучувања, давајќи свој придонес во напорите за изнаоѓање на соодветна методолошка рамка (Holms, 1965; Kazamias, 1961a, 1961b; King, 1979; Noah, Eckstein, 1969).

Во подоцнежниот развој се надминува ова сфаќање и се интензивира размислувањето дека компаративното образование не може да се сведе само на методолошките компоненти, туку дека претставува специфично научно подрачје со свој **предмет на проучување**. Јасна потврда за овој нов тренд, особено евидентен во САД, е ретроспективното издание на списанието на американското здружение за компаративно образование, *Comparative Education Review*, од 1977 год. во кое се врши поместување на интересот од методолошки прашања кон проблемите на школувањето, резултатите од него и нивната поврзаност со општеството. Односот меѓу училиштето и општеството е содржина што на компаративното образование му ја доделува уште англискиот компаративист Мајкл Седлер на почетокот на 20 век и која и по еден век перзистира како настојување во фокусот на интересот да се стават „работите надвор од

училиштето“, а образованието да се разгледува исклучиво во општествен контекст (Sadler, 1964).

Меѓутоа, овој пристап на целосно занемарување на воспитно-образовниот процес во училиштето доведува до изолираност на компаративното образование од високообразовните институции и подготовката на идните наставници. Затоа, во 70-тите години се афирмира гледиштето дека компаративното образование не може да остане затворено во своите традиционални рамки на проучување на односот училиште-општество за кој од важност се само „излезните“ резултати од школувањето, туку поголемо внимание треба да се обрне на она што се случува во училишната и во училишниот живот. Заради тоа се преземаат и голем број истражувања кои се однесуваат на курикулумот, наставната работа, учебниците, финансирањето на образованието, постигањата на учениците, подготовката на наставниците. Вака сфатена, компаративната педагогија добива значајна улога во образованието на наставниците, во планирањето на курикулумот, во управувањето на училиштата. Некои од заговорниците на ова становиште истакнуваат дека појдовна основа во компаративното образование е училиштето, а не општеството, па, според тоа, и предмет на проучување треба да биде образованието во најширока смисла, а не само „инпутите“ и резултатите од школувањето кои се однесуваат на општеството. Фокусирањето на компаративното проучување на воспитно-образовната работа во училиштата е особено карактеристично за англиската компаративистичка школа чии што списанија и трудови во доцните 70-ти години се помалку ориентирани кон методолошки прашања, а многу повеќе кон ширење и популаризација на идеи и знаења за училиштата надвор од Британија.

Терминолошка неусогласеност:

компаративна педагогија ↔ компаративно образование

Авторите од англиското говорно подрачје за означување на научната дисциплина го употребуваат терминот **компаративно образование** (comparative education). Во образовната традиција на нивните држави не постои педагогијата како посебна наука која го проучува воспитувањето и образованието. Поимот педагогија во англиската терминологија (pedagogy) има многу потесно значење и се однесува само на наставната практика, особено на методиката на наставата, па оттука и компаративната педагогија би значела споредбено проучување на само еден, апликативен, аспект на воспитно-образовната работа. Имајќи го предвид ваквото толкување, образованието во англосаксонските земји не е предмет на истражување на една наука (како што е случај со педагогијата на нашите

простори), туку претставува заедничко поле на истражување на поголем број науки (филозофија, социологија, психологија, историја, економија) и интерес на стручњаци од различни профили кои му приоѓаат секој од свој аспект и му даваат интердисциплинарен печат на проучувањето (психологија на образованието, социологија на образованието, филозофија на образованието, економика на образованието).

Ваквиот статус на образованието го детерминира и идентитетот на компаративното проучување на образованието во овие земји, кое се именува како компаративно образование и кое долго време се толкува како раскрсница на општествените науки и нивните истражувачки интереси. Голем број познати компаративисти од САД и Англија во 60-тите години на 20 век истакнуваат дека „компаративното образование со едната нога стои цврсто во областа на образованието, а со другата, во поширокото подрачје на општествените науки“, односно дека тоа е „истражувачко подрачје во кое се вкрстуваат општествените науки, образованието и меѓународното истражување“ (Noah, Eckstein, 1969, 113). Токму оваа определба била земена за главен аргумент во образовните дебати што се воделе во втората половина на 20 век, за неоправданоста на компаративното проучување на образованието да егзистира како посебна дисциплина или академско подрачје на истражување. Сепак, денес, независно од фактот што се именува како компаративно образование, статусот на посебна научна дисциплина е неспорен и дефинитивно утврден во меѓународни рамки.

Историскиот од и третман на компаративното проучување на образованието во поранешните социјалистички држави е сосем различен од оној во развиените капиталистички земји каде за првпат се јавува. Во повоениот период во земјите на источниот блок се јавува научната дисциплина компаративна педагогија иако сè до 60-тите години на 20 век таа е непризнавана и квалификувана како правец на „буржоаската педагогија“. Пресвртот во третманот и статусот на компаративната педагогија особено јасно се евидентира во поранешниот Советски Сојуз, каде што од целосно игнорирање и негирање непосредно по Втората Светска војна, во наредните две децении таа станува значајно и интересно подрачје на истражување и на универзитетски студии. „... Ние не можеме да се ограничимо на анализа на експерименти кои ги правиме само во советското училиште“, истакнува советскиот автор Маркушевич во почетокот на шеесеттите години, „неопходно е симултано да се разгледуваат и критички да се анализираат педагошките експерименти во другите земји, и социјалистички и капиталистички“ (Savičević, 1984, 93). Иако ова свртување кон странските образовни искуства има и своја политичко-идеолошка позадина, а тоа е ширење на меѓународното влијание на советското образование, сепак, тоа доведува и до значајна инсти-

туционална поддршка на компаративната педагогија: при Академијата за педагошки науки на СССР се формира Институт за компаративна педагогија со два сектора: образование во социјалистичките земји и образование во капиталистичките земји; се воведува настава по компаративна педагогија на високошколските институции; се публикуваат значајни студии и расправи посветени на проблемите на компаративното проучување на образованието. Слични процеси на институционална поддршка се бележат во истиот период и во другите земји од Источниот блок, особено во Источна Германија, Полска, Бугарија, Чехословачка, Унгарија и Романија.

И на просторот на поранешна Југославија компаративното проучување на образованието нема долга традиција. Третманот на непризната научна дисциплина и неистражувано подрачје го има сè до доцните педесетти години кога за првпат југословенски научници учествуваат на меѓународна конференција од областа на компаративното образование (1955, Хамбург). Во 1961 год. Европското здружение за компаративно образование го добива својот прв член од Југославија, а истата година компаративната педагогија се воведува како посебна научна дисциплина на универзитетите во Загреб, Љубљана, Сараево и Ријека (на универзитетот Св. Кирил и Методиј во Скопје се воведува нешто подоцна, во 80-тите години). Оттогаш започнува и поинтензивното проучување на одделните воспитно-образовани системи во светот, како и настојувањата да се пренесат и протолкуваат постојните методолошки аспекти на нивното компарирање. Резултат на овие неколкудецениски напори се повеќе објавени книги, статии и зборници кои се однесуваат на проблематиката на компаративното проучување на образованието и воспитувањето. Денес компаративната педагогија се изучува како посебна дисциплина на додипломските и постдипломските студии на голем број универзитети во сите држави од поранешната СФРЈ и на Балканот, а со тоа и синтагмата компаративна педагогија е широко прифатена иако се јавуваат и обиди за нејзино преименување (образовна компаративистика, на пример) (Savičević, 1984).

Што е предмет на компаративното проучување на образованието?

Образовна самодоволност ↔ општествена детерминираност

Разновидноста во поимната определба на компаративното проучување на образованието може да се следи и во определувањето на **предметот** на истражување. Мноштвото дефиниции генерално можат да се приклонат кон едно од двете спротивставени сфаќања во однос на

прашањето што да се проучува. Според првото, кое го востановува уште Седлер, компаративното образование е фокусирано на анализа на воспитно-образовните системи од аспект на нивната поврзаност со општествените појави, и врз таа основа, на утврдување на основните принципи кои управуваат со развојот на воспитно-образовните системи. Ваквата определба ја среќаваме кај голем број истакнати компаративисти. Еден од нив е, на пример, познатиот американски компаративист Кендел (Kandel, 1955), според кој компаративната педагогија ги анализира факторите кои ги условуваат разликите меѓу националните системи на образование. Според него, одлучувачки се социјалните, економските и културните фактори кои го даваат националниот карактер на образованието. Секој истражувач-компаративист за да може да ја протолкува постојната состојба на одреден образовен систем, неопходно е да ги разбере националните обележја, а тоа првенствено значи да ги проучи и запознае историјата на народот, традицијата и националните интереси. Токму затоа, според Шнајдер, компаративната педагогија претставува надоврзување на историјата на педагогијата.

Второто гледиште поаѓа од воспитувањето и образованието како автономен општествен систем. Главното внимание на компаративистите кои го застапуваат ова гледиште е насочено кон идентификација на воспитните проблеми и нивната корелација со други педагошки појави, која се истражува врз основа на искуствата во другите земји. Ова толкување на компаративната педагогија некои автори го именуваат како интерпедагошка анализа припишувајќи му ја заслугата за името на познатиот компаративист Арнолд Андерсон. Меѓутоа, токму Андерсон во описот што во 1966 г. го дава за Центарот за компаративно образование на Универзитетот во Чикаго ќе истакне (Wilson, 1994, 480): „Компаративното образование е интеркултурно проучување на:

- а) односите меѓу образованието и другите аспекти на општеството,
- б) односите меѓу различните аспекти на образованието“.

Според тоа, предмет на компаративната педагогија, според Андерсон, е проучувањето како на училишните, така и на вонучилишните феномени, при што посебно внимание се обрнува на комплексните односи меѓу училишните постигања и општествените состојби. Токму ова гледиште кое претставува измирување на двете спротивставени ќе биде прифатено од поголем број автори и ќе биде операционализирано во повеќе лонгитудинални компаративни истражувања што ги преземаат повеќе меѓународни асоцијации за евалуација.

Што да се проучува?

Компарирање на образовни појави ↔ компарирање на национални системи

Дилемата околу дефинирањето на компаративната педагогија е истовремено и дилема околу **ширината** на нејзиниот предмет на проучување, односно давање одговор на прашањето во кој обем компаративно да се проучува. Во најширока смисла, предмет на компаративната педагогија е проучување на две или повеќе појави поврзани со наставата и учењето со цел да се утврдат нивните сличности и разлики. Вака сфатено, компаративно проучување би претставувало и анализа на два часа по мајчин јазик, или на организацијата на работата во две училишта, па сè до споредувањето на два или повеќе образовни системи. Всушност, според ова гледиште, секое прашање што се однесува на педагогијата и школството може да биде предмет на компаративно проучување. Таков пристапот, на пример, на германскиот компаративист Шнајдер, кој истакнува: „Со помош на компаративната метода може да се опишува и истражува сè што е во рамките на подрачјето на образованието, односно, педагошките теории, вклучувајќи ја и теоријата врз која се засновани образовните и училишните системи и воспитно-образовната практика. Фактите кои се споредуваат можат да бидат собрани од образованието на една иста земја или од две или повеќе различни земји“ (Schneider, 1955, 8).

Во последните децении на 20 век предметот на компаративната педагогија се проширува дури до таму што проучувањето се лоцира не само во односот на системите или нивните аспекти меѓу две или повеќе земји, туку и во рамките на една држава или регион. Овие, во основа, национални истражувања се вбројуваат и во категоријата на компаративни бидејќи се прават споредби на некои воспитно-образовни појави во државата чишто резултати претставуваат значајна база на податоци која овозможува споредување со постојната состојба во другите земји. Токму во оваа насока, во доцните 80-ти години на 20 век, е преземен голем издавачки потфат со објавувањето на Енциклопедијата на компаративното образование и националните системи на образование (Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education) (Postlethwaite, 1988) во која се опишани образовните системи на 159 држави и се поместени статии кои ги третираат главните прашања на компаративното проучување.

Од друга страна, пак, постојат автори кои сметаат дека предмет на компаративното проучување е споредбената анализа исклучиво на најмалку два образовни системи. Таков е, на пример, еден од главните авторитети во областа на компаративното образование, Џорџ Бердеј, кој

истакнува дека компаративното образование претставува аналитичко проучување на странските образовни системи (Bereday, 1964). Тие можат да се проучуваат во нивната целина, но и во одделните компоненти, односно да се разгледуваат прашања кои се однесуваат на одделни аспекти на системот. Во зависност од бројот на системите што се споредуваат може да се разликуваат неколку пристапи. Така, се прави разлика меѓу:

- споредување на два образовни системи (домашен и странски);
- споредување на еден систем со повеќе системи;
- глобален пристап-проучување на системите во сите земји.

Типичен пример за последниот пристап се два современи големи и лонгитудинални меѓународни проекти кои се фокусирани на постигањата на учениците во областа на јазичната писменост, математиката и природните науки:

- **PISA (Programme for International Student Assessment)** чиј носител е Меѓународната организација за економска соработка и развој (OECD), а со кој се врши стандардизирано оценување на постигањата на учениците на возраст од 15 год. во повеќе од 50 земји во светот (<http://pisacountry.acer.edu.au/>),
- **TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)**, проект на Меѓународната асоцијација за евалуација на образовни постигања (International Association for the Evaluation of Educational Achievement-IEA) со кој се опфатени ученици од четврто и / или осмо одделение од 46 земји во светот <http://nces.ed.gov/timss/results03.asp>

Во процесот на проучување на системите и нивните составни делови, постојат различни пристапи и во однос на временската лоцираност на проучувањето. Некои автори го застапуваат т.н. **хоризонтален пристап** според кој појавите што се компарираат се проучуваат во ист временски период. За некои автори предмет на проучување треба да биде само современата состојба на системите (на пример, Современото основно образование во САД и Англија), додека, пак, за други, компаративното проучување се однесува на целокупноста на временскиот континуум (на пример, Основното образование во САД и Англија во времето на прогресивизмот).

Спротивен на хоризонталниот е **вертикалниот пристап**, при кој воспитно-образовните појави се споредуваат на различни етапи од развојот. Притоа, вниманието не е фокусирано на следење на историскиот континуитет, туку, повеќе на состојбата на одредени етапи од развојот.

Некои автори, пак, сметаат дека е можно да се комбинираат претходно наведените пристапи во заеднички **хоризонтално-вертикален пристап** кој овозможува компарација на состојбата во различните временски периоди, односно вкрстено временско проучување кое се однесува на тестирање на хипотези по пат на споредување со текот на времето (Noah, Eckstein, 1969, 145-146).

Генерално гледано, истражувачкиот интерес во областа на компаративното проучување на образованието се поместува од компарација на цели образовни системи кон компаративно проучување на одделни аспекти на образованието и воспитувањето, при што и квантитативниот и квалитативниот пристап имаат рамноправен третман и се земаат во нивната комплементарност, а не во нивната исклучивост.

Заклучок

Во последните децении компаративното проучување на образованието продолжува да се соочува со предизвиците за изнаоѓање на сопствениот идентитет и на најсоодветна методолошка рамка. Во сите анализирани аспекти на предметот на проучување доминантна е тенденцијата за негово постојано проширување во однос на тоа што треба да се проучува, неговиот обем и временската рамка. Од вака широко поставениот предмет на проучување произлегува и комплексноста во дефинирањето на целите и задачите на компаративната педагогија. Сепак, и покрај мноштвото спротивставени определби и толкувања, неспорно е дека компаративното проучување на образованието има своја широка прифатеност и оправданост која се темели на потребата од негово постоење и огромниот придонес што го дава: „Нема сомнение дека компаративното проучување на образованието овозможи значително подобрување во разбирањето на образовните системи и процеси во различни делови на светот, на бескрајната разновидност на цели, задачи, теории и структури, како и на сè поголемата сличност на прашањата со кои се соочуваат креаторите на образовната политика низ целиот свет“ (Watson, 1996, 387). Базата на образовните споредби, секако се бројните статистички и други податоци кои денес, благодарение на интернетот, се широко достапни. Меѓутоа, клучното прашање е како тие информации правилно да се разберат и да се анализираат, што значи дека е неопходно компаративното проучување да биде поставено на здрава методолошка основа и секогаш да ги има предвид јазичните и културните специфики на одделни народи и држави. Само на тој начин можат да се избегнат опасностите од образовното позајмување и ризикот од директно пресликување на туѓите образовни искуства во сопствената средина.

Литература

- Bereday, G.Z.F., 1964. *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bray, M., Adamson, B. & Mason, M., (Eds.) 2007. *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Springer.
- Holmes, B., 1965. *Problems in education: A comparative approach*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Kandel, I.L., 1955. *The New Era in Education: A Comparative Study*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kazamias, A.M., 1961 a. "History, science and comparative education: a study in methodology". *International Review of Education*, Vol. 8, pp. 383–398.
- Kazamias, A.M., 1961 b. "Some old and new approaches to comparative education". *Comparative Education Review*, Vol. 5, pp. 90–96.
- King, Edmund, J., 1979. *Other Schools and Ours: Comparative Studies for Today*, 3rd edition. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Noah, H.J & Eckstein, M.A., 1969. *Toward a Science of Comparative Education*. New York: Macmillan.
- Postlethwaite, T. Neville, (ed.) 1988. *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Sadler, M., 1900. "How Far can we Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?" Reprinted 1964 in *Comparative Education Review*, Vol. 7, No. 3, pp. 307–314.
- Savičević, D., 1984. *Komparativna proučavanje vaspitanja i obrazovanja*. Beograd.
- Schneider, F., 1955. *The Conception of Comparative Education*. Comparative Education, UIE. Hamburg.
- Watson Keith, 1996. "Comparative Education", in Gordon, Peter (ed.), *A Guide to Educational Research*. London: Woburn Press, pp. 360–397.
- Wilson, N.D., 1994. "Comparative and International Education: Fraternal or Siamese Twins? A Preliminary Genealogy of Our Twin Fields". *Comparative Education Review*, Vol. 38, No. 4, pp. 449–486.

Suzana MIOVSKA-SPASEVA

COMPARATIVE EDUCATION IN SEARCH FOR ITS IDENTITY: CONTEMPORARY DILEMMAS AND CHALLENGES

Summary

The article examines the current situation of comparative education and elaborates several challenging questions that it's facing within the process of developing its own distinctive science identity. The main attention is focused on examination of four issues: Is comparative education a method or a science? What are the different terms describing the field in different cultural contexts and languages? Should comparative education research be focused on education-society relationship or should it treat the education as an autonomous system? What is proper comparative education: comparing educational phenomena or national systems only?

Key words: COMPARATIVE EDUCATION, COMPARATIVE PEDAGOGY, COMPARATIVE EDUCATION RESEARCH.