



співробітники відділів рекрутації, навіщо докладали багато зусиль, коли з України вже і так їдуть студенти, а оплата за англomовне навчання, на яке вступали африканці, вдвічі вища, ніж польськомовне, де переважно навчаються українці. Важко зараз однозначно спрогнозувати успішність «африканської ініціативи» польських ВНЗ, але можемо вказати на деякі очевидні ризики. Найменший рівень задоволення від перебування у польських вишах і польському суспільстві демонструють якраз вихідці з Азії й Африки [6, 17–22]. Швидше за все, вони найменш готові опановувати польську мову, сприймати місцеву культуру та спосіб життя, а польське суспільство віддячувало їм тим самим – відмовлялося інтегрувати до своїх лав.

Громадяни України становили найвищий відсоток серед усіх закордонних студентів Польщі – 23% [6, 8] і позитивно оцінювали своє перебування в країні та взаємини з польськими студентами, викладачами, адміністрацією та поляками поза навчальним закладом. За відносно низького відсотку студентів-іноземців у Польщі загалом – 1,2% [6, 6], українці займали лідируюче місце як за кількістю, так і за позитивним ставленням до країни.

Таким чином, ефективна політика у сфері брендингу польської освіти в Україні стала вже органічною частиною загальної стратегії промування позитивного іміджу Польської держави, даючи можливість досягнути ряду цілей. Стимулюючи освітній туризм, збільшити надходження коштів у країну та підтримати економіку не лише освітньої або туристичної галузі, але й багатьох інших, пов'язаних із обслуговуванням студентства, сфер. Збільшення потоку українських студентів дозволяє розширити межі полонійного інформаційного простору, що, у свою чергу, полегшує формування позитивних іміджевих стереотипів. Проте, найкращого результату можна досягти лише поєднуючи зусилля із формування польського освітнього бренду на трьох рівнях – державному, регіональному та вищівському. Доцільно, на нашу думку, ще провести дослідження для виявлення ключових елементів освітнього бренду та визначити найбільш ефективні шляхи донесення інформації до аудиторії потенційних студентів і осіб, які впливали на прийняття ними рішень.

1. Kotler P., Haider D., Rein I. *Marketing Places: attracting investment, industry, and tourism to cities, states, and nations*. – N. Y., 1993.
2. Anholt S. *Places. Identity, Image and Reputation*. – Palgrave MacMillan, 2010.
3. Березенко В.В. Актуальність ефективної PR-кампанії для установ освіти // *Держава та регіони. Серія: Соціальні комунікації*. – 2010. – № 2.
4. Тихомирова Є. Проблеми формування іміджу освітнього закладу // *Нова педагогічна думка*. – 2012. – № 1.
5. Grech M. *Wyniki badania wizerunku Uniwersytetu Wrocławskiego wśród jego studentów* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cd-magazine.uni.wroc.pl>.
6. Hut P., Jaroszewska E. *Studenci zagraniczni w Polsce na tle migracji edukacyjnych na świecie*. – Warszawa, 2011.
7. *Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Zamościu* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.wszia.edu.pl/ua/>.
8. Постанова Кабінету Міністрів України про затвердження Угоди між Кабінетом Міністрів України та Урядом Республіки Польща про академічне взаємовизнання документів про освіту та рівноцінність ступенів від 31 травня 2006 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/616\\_067](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/616_067).
9. *Perspektywy* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.perspektywy.pl>.

10. *Study in Poland* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.studyinpoland.pl>.

11. Соснин В.А. *Культура и межгрупповые процессы: этноцентризм, конфликты и тенденции национальной идентификации* // *Психологический журнал*. – 1997. – № 1.

12. *Teraz Wrocław* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://study-in-wroclaw.pl>.

Nepriyskiy O.A. *Branding of Polish higher education in Ukraine in the beginning of the 21st c.: the role of universities, regions and the state*. The factors, that at the state, regional and promotional university policy levels, formed interconnections and interrelations between education branding and forming the positive image of the Poland state in Ukraine, are analysed.

**Key words:** branding, image, higher education, educational tourism, Poland, Ukraine.

О. О. Драч

## СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ З ІСТОРІЇ ОСВІТИ: МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Проаналізовано сучасні історико-освітні дослідження на теренах пострадянського простору. Основну увагу звернуто на проблему використання методичного інструментарію дослідника для вивчення питань історії освіти.

**Ключові слова:** історія освіти, історико-освітні дослідження, наукові підходи, методи наукового дослідження.

Історія освіти як частина освітологічного і загальноісторичного знання за останні десятиліття на теренах пострадянського простору зазнала істотних змін. Це розширення її предметного поля та виділення в ньому змістових рівнів (історія теорії і практики освіти, соціокультурний простір системи освіти, історія управління галуззю освіти, історія освітніх інституцій, історія навчальних закладів, історія вчителства, історія студентства, історія учнівства); відмова від політичної ідеології й уявної академічності історико-освітніх досліджень; розширення можливостей міждисциплінарних досліджень сфери освіти з одночасним подолання описовості; пошук інноваційних ракурсів вивчення освітньої спадщини; популяризація результатів освітологічних досліджень, у тому числі й шляхом створення національного історико-освітнього наративу.

Історія освіти в Україні донині представлена досить обмеженим колом учених, які не мають розгалуженої інфраструктури наукового середовища у сфері своєї діяльності [1–7]. Історик освітньої проблематики почасти змушений сам розробляти й вирішувати численні методологічні й методичні питання, починаючи з онтології й гносеології історико-освітнього процесу, зі структури особистості, дійової особи історії, з культурантропології і завершуючи історичною соціологією й політологією освітніх традицій. Метою цієї статті є з'ясування методичного інструментарію сучасного дослідника історико-освітньої проблематики.

Тезу про те, що історичне знання єдине і має універсальний набір методів та інструментів пізнання, більшість наукового співтовариства відкинула. Вважаємо, що реалізація актуального завдання «методологічного переозброєння» історії освіти потребує ґрунтовного огляду накопиченого вченими методичного інструментарію та досвіду його дослідницького застосування. Розробка конкретно-наукового методу не зводиться лише до визначення сукупності необхідних спеціально-історичних і загальнонаукових методів. Будь-який метод наукових досліджень містить у собі наріжний вектор, що формує його основу і характеризує суть. Такий вектор становить підхід і принцип. Підхід визначає основний шлях розв'язання поставлених дослідницьких завдань, отже розкриває напрям

пошукової стратегії вченого. Методологія історико-освітніх досліджень може формуватися з урахуванням підходів, традиційних для історичного дослідження: конкретно-історичного підходу, який передбачає розгляд і виклад надійно вивірених фактів історії освіти, з наступним їхнім аналізом; класового, а також поєднаного з ним формаційного підходу, що оцінюють історико-освітню проблематику в контексті певної соціально-економічної формації.

Разом із тим, історична наука, що від початку була пов'язана з прагненням суспільства осмислити законсервованості свого становлення, на сучасному етапі звертається до теоретичних моделей і схем соціології, антропології, економіки та психології як інструментів пізнання суспільства. Історіописання ХХІ ст. характеризується плюралізмом підходів і відмовою від пошуку остаточної істини. Аналіз застосовуваних дослідниками історії освіти підходів дозволяє констатувати не тільки їх різноманітність, але й недостатню чіткість визначення їх кордонів. Неподолимою ці підходи взаємоперетинаються, акцентуючи увагу на зміні предмета дослідження чи його методів. У сучасній науковій літературі з освітологічної проблематики використовуваними методологічними підходами стали:

- системно-структурний підхід дає можливість розглядати окремі явища в їхній єдності із середовищем, соціальним розвитком, запитами суспільства, розчленувати ціле й виокремлювати складові елементи, з метою їх глибокого пізнання, інтеграції елементів і зв'язків для цілісного уявлення щодо структури системних об'єктів;

- соціально-історичний підхід концентрує увагу дослідника на чіткому врахуванні й відтворенні всіх елементів і етапів досліджуваної проблеми, на з'ясуванні соціальних механізмів, що детермінують явище, й особливостей розвитку соціуму в певний історичний період;

- цивілізаційний підхід створює можливості відрізняти на засадах загальнолюдських цінностей сферу взаємодії з людиною як єдиним творцем історії в центрі дослідження. Цей підхід дозволяє пізнати минуле крізь всі об'єктивізації суб'єкта історії, вивчити його у всіх сферах діяльності: трудовій, соціальній, політичній, ідеологічній тощо.

У ході концептуального осмислення науковцями категорія «цивілізація» набуває парадигмальної змістовності через здатність виражати історичну природу людини в сукупності всіх форм її суспільної життєдіяльності. Їхнє конкретне розмаїття концентрується навколо стійких культурних зразків, які зумовлюють спільність соціальних відносин, традицій, ідей та посилюється в міру локалізації цивілізаційного процесу в просторі і часі. Найявні в суспільствознавстві трактування категорії «цивілізація» дають можливість вибудувати ієрархію понять – «людська цивілізація», «цивілізація-стадія», «велика цивілізація», «локальні цивілізації», «світова цивілізація» – засадничу для розробки цілісної теоретичної інтерпретації сутнісної єдності розмаїття конкретних форм реалізації і спрямованості історико-освітнього процесу людства.

Вивчення історії освіти в контексті людської цивілізації дає можливість виявити універсальні сутнісні засади освітнього процесу як атрибута суспільної історії, що, своєю чергою, зумовлює всесвітньо-історичні рамки його студіювання, у межах яких буде здійснюватися подальша конкретизація. Розгляд галузі освіти у вимірі локальних цивілізацій уможливує постановку й вирішення освітніх проблем, які сфор-

мувалися в межах конкретно-історичних типів суспільств.

Культурологічний підхід ґрунтується на тісному зв'язку культури, соціального досвіду й освіти, що дає можливість аналізувати галузь освіти крізь призму системотворчих культурологічних понять (культура, культурні цінності, зразки, норми, ціннісно-значущі системи). Сучасне історико-освітологічне дослідження одним із головних завдань має аналіз усіх можливих типів діалогу, в яких і виявляється культурний сенс суспільства. Задля пізнання особливостей мислення та емоцій людей вивчається «культурний клімат» життєвого простору індивідів;

Соціокультурний (соціально-історичний і культурологічний) підхід, за якого основна стратегія наукового пошуку скеровується на інтелектуальні процеси й діяльність у конкретно-історичному соціокультурному контексті, а використовувані категорії (держава, суспільство, церква, навчальна практика і виховна теорія, субкультура вчителів і учнів, громадсько-педагогічний рух, педагогічна культура) демонструють вплив на сферу освіти відповідних соціальних інститутів.

Аксіологічний підхід допомагає виявити ціннісно-значущі орієнтири в історичній ретроспективі освітнього досвіду, з метою подальшої екстраполяції на сучасні проблеми освіти й виховання. Когнітивно-емоційна модель репрезентації історичного знання передбачає взаємодію сприйняття, уваги, інтерпретації, рефлексії, активації, спонукання до дії, емоційного тла. На тлі зростаючого інтересу до текстології, особливого значення набуває вивчення емотивного впливу тексту. «Емотивність – це лінгвістична характеристика слова, речення, що зумовлює емоційний ефект, викликає в особистості відповідні емоції» [8, с. 143].

Антропологічний підхід ґрунтується на вивченні історії освіти з позиції пріоритетної уваги до людини як визначальної цінності, що уможливує персоніфікований аспект історико-освітніх досліджень. У межах цього підходу, певним чином, змінюється традиційне уявлення про історичне дослідження. Наприклад, історія вищої жіночої освіти в Російській імперії за такого підходу розгортається не згори, через сприйняття «сильних світу цього» або офіційний дискурс, а, ніби, «знизу» та «зсередини», починаючи з того, як складалося життя звичайних курсисток та їхніх родин в окреслений історичний період, які форми суспільного буття та зв'язку між ними і владними інституціями існували [4]. Вивчення духовних інтересів та уподобань, інтелектуальних традицій переростає в колі професійних дослідників в антропологічно орієнтовану історію освіти. Поряд із «зовнішнім описом» явищ минулого, яким він уявляється сучасному історик, що спирається на нині існуючу систему понять та класифікації, окреслюється людська особистість, її соціальний та природний світ як безпосередній репрезентант досліджуваної епохи. Важливо лише узгодити та координувати обидва бачення – «зовні» та «зсередини» – для того, щоб зобразити картину історії більш правдивою. Застосування такої процедури в ході дослідження допомагає уникнути анахронізмів та нав'язування представникам інших епох невласливих їм уявлень та відчуттів.

Біографічний підхід скеровує вістря наукового пошуку на вивчення персональних дат, віх і подій життя конкретних індивідів [9]. На думку В. Дільтея, зрозуміти об'єктивний хід історичних подій можна лише осмислюючи духовне життя окремих індивідів, оскільки історія є єднання багатьох біографій тих, хто в ній бере участь. Так, біографічний підхід у застосу-



ванні до конкретних долей слухачок вищої школи дозволив яскраво виявити межі суспільних можливостей жінок другої половини XIX – початку XX ст. із характерною комбінацією соціальної та гендерної ієрархії [4, 484–490].

Синергетичний підхід важливий для відкриття нових світоглядних орієнтирів таких, як: цілісність, міждисциплінарність, світоглядний і методологічний плюралізм, відкритість процесу пізнання, що дозволяє не тільки здобути нове знання із уже відомих джерел, але й забезпечити більш глибоке розуміння історичної еволюції освітнього процесу [10, 22].

Парадигмальний підхід ґрунтується на положенні, що парадигма в освіті має значний науковий потенціал і може використовуватися з метою рефлексивного аналізу для реконструкції історико-освітнього досвіду, розкриття загальних і конкретно-історичних форм функціонування системи освіти, її генезису, трансформації, умов, тенденцій, напрямів, закономірностей і альтернатив розвитку. Натомість поліпарадигмальний підхід розширює погляд на освітній процес домінуючими установками на взаємодію, співтворчість, ситуаційне проектування й саморозвиток. Останні два підходи є важливими, зокрема для вивчення історії становлення окремих навчальних дисциплін, коли предмет з багаторічної домінанти в освітній парадигмі імперського періоду, в результаті змін суспільного й державного ладу, перетворився на «зайвий» для єдиної трудової школи радянського періоду. Водночас ці підходи застосовують для вивчення діяльності деяких типів навчальних закладів (гімназій, громадсько-педагогічних і виховних рухів різного рівня – скаутство, піонери, пластуни тощо), студіювання освітньої спадщини вчителів у певному регіоні.

Останнім часом вищеокреслені підходи доповнюються авторськими трактуваннями, розширюється сфера їх наукового застосування. Так, з метою всебічного вивчення ролі особистості в історико-освітніх дослідженнях регіонального рівня, А. Михашенко пропонує гомохронний підхід (у розумінні «людина в часі»), який являє сукупність методів дослідження, що забезпечують аналіз особистості в конкретному часі, крізь призму системотворчих понять (людина, життя, діяльність, мова, віра, менталітет), детермінованих соціально-економічними умовами розвитку суспільства, що й дозволяють розкрити людську індивідуальність в єдності її природних і соціальних якостей [11, 38]. Такий підхід допоможе виявити індивідуальні особливості людей, які брали активну участь в освітньому процесі у конкретний історичний час. Також його доцільно застосовувати у випадках, коли предмет дослідження детермінується окремою особистістю в умовах посиленої персоніфікації, притаманній вітчизняній освіті, приміром, дореволюційного періоду. У цьому плані цікавим є вивчення авторських методик, заходів, що становлять педагогічну майстерність або виокремлення феномена вчительської майстерності в історії вітчизняної освіти.

Обґрунтовуючи феноменологічний підхід до студіювання історії освіти, дослідники акцентують на перевагах опису явища в універсальних/ейдетичних термінах, а не за допомогою причинно-наслідкових зв'язків [12]. Так, Е. Рогачова закликає вчених, замість аналізу й оцінки явищ освітньої сфери, пережити минуле. За такого підходу до студіювання ретроспективи освітньої проблематики, пріоритетного значення набуває вивчення внутрішнього світу учня/вчителя (потреб, бажань, мрій, фантазій), тобто індивідуаль-

ного світосприйняття. Вважаємо, що історичний феномен може бути відтворений тільки через реконструкцію дій всіх його учасників. У цьому контексті перспективним є вивчення такого історико-освітнього феномена, як школа Санкт-Петербурга імперського періоду, запропоноване О. Шевельовим. Таке студіювання історії столичного шкільництва включає створення повного й образного опису виявів досліджуваного об'єкта (петербурзької школи як міської системи шкільної освіти), на основі вивчення історії провідних шкіл міста, але без оціночних суджень щодо нього. Крім того, феноменологічний підхід у вивченні петербурзької школи передбачає опис чинників, що сприяли вияву досліджуваного феномена (унікальне освітнє середовище міста – природне, архітектурне, соціокультурне, поліетнічне, що окреслюють висловом «феномен Петербурга») [12, 151]. На нашу думку, доцільно апробувати феноменологічний підхід і до студіювання київської школи XIX–XX ст., а також з'ясування значення цього феномена для вітчизняного і світового історико-освітнього процесу. Вважаємо, що феноменологічний підхід у сучасних освітологічних дослідженнях варто використовувати в комплексі з іншими підходами макро- і мікрорівнів.

Загалом, історико-освітнім дослідженням макро-рівня притаманне історичне моделювання, реконструкція минулого, яка залишає поза дужками авторського суб'єктивізму багато явищ, що не вписуються в цю модель. На противагу їм, мікрорівневі студії здатні перетворити минуле освітньої сфери на хаотичний набір автономних історичних фактів, що не піддаються будь-якій науковій рефлексії. Ключовою методологічною проблемою історико-освітологічних досліджень стає співвідношення та поєднання макро- і мікроаналізу. Так, для посилення евристичного потенціалу макроісторичної версії історії вищої жіночої освіти в Російській імперії другої половини XIX – початку XX ст. використовували теоретичний арсенал мікроаналізу [4, 21]. Особисте життя та долі окремих курсисток, формування та розвиток їхнього духовного світу виступали одночасно як стратегічна мета дослідження і як адекватний спосіб пізнання тогочасного соціуму. При цьому послуговувалися наперед визначеною установкою виявлення соціального контексту та виходу на макроісторичний простір. Такий синтезований підхід осмислення макроісторії розвитку вищої жіночої освіти в Російській імперії за допомогою мікроаналізу життя окремих курсисток та їхніх родин виявився більш доцільним для реалізації дослідницьких завдань. Саме логічна «різнонаправленість» та взаємодоповнюваність мікро- та макроісторичних підходів роблять їх комбінаційні можливості досить перспективними.

Підхід, намічаючи основний ракурс дослідження об'єкта у межах окресленого завдання, визначає лише загальні особливості того або іншого методу. Конкретний зміст методу виражають принципи, властиві відповідному до підходу. Як підтверджує дослідницька практика, принцип є гносеологічно-методологічним поняттям. Принцип являє собою основний початок (у цьому плані він виступає як ідея) вирішення наукової проблеми (завдання); його зміст виражається в певних вимогах, що мають нормативно-регулятивний характер. Дотримання цих вимог – обов'язкова умова успішного застосування методу. Принципи одержання нового знання, обґрунтовані теорією методу, реалізуються в «процедурах і логічних операціях, за допомогою яких принципи починають працювати» [13, 70].



Принципами неокласичної моделі дослідження є історизм, об'єктивізм, холізм. Термін «неокласична модель історичного дослідження» введено в науковий обіг А. Лубським [14]. Вона являє собою спробу подолання односторонності методів класичної й неокласичної науки, поєднання в рамках несуперечливої методологічної схеми полярних позицій, характерних для обох підходів. Одна з головних вимог принципу історизму – історичний підхід до вивчення минулого. Саме принцип історизму дає можливість вивчати ретроспективу сфери освіти не як сукупність розрізнених історико-освітніх фактів, а як процес, у всьому його історичності й конкретності. Основою принципу об'єктивізму є визнання можливості одержання наукового знання, адекватного досліджуваному предмету. При цьому історична об'єктивність розуміється як відносини взаємного діалогу між суб'єктом і досліджуваним предметом. У процесі історико-освітніх досліджень учений не залишається безстороннім, а формує власну позицію, у якій значне місце приділяється тлумаченню фактів і явищ. Визначення такої позиції особливо важливе для досліджень регіонального рівня, коли в умовах нерозробленості проблеми дослідник бере на себе відповідальність за достовірність, інтерпретацію й аналіз знайденої ним інформації. У цьому випадку важливо не допустити «об'єктивізм», що призводить до викривлення істинно-гуманістичної сутності явищ і процесів, неадекватності висновків щодо рушійних сил освітніх процесів у різні історичні періоди. Принцип холізму орієнтує дослідника на необхідність цілісного вивчення предмета та студіювання реальності як ієрархії «цілісностей», що не зводяться до її складових. При цьому в розумінні цих частин має бути присутнє відчуття цілого як контексту.

Із загальнонаукових принципів неокласичної методології виокремимо принцип додатковості, сформульований Н. Бором для інтерпретації корпускулярно-хвильового дуалізму [15]. Відповідно до цього принципу, будь-яке складне явище може бути описане із застосуванням не менш ніж двох взаємовиключних понять або конструктів, що легалізує співіснування взаємосуперечливих наукових моделей як умова більш обширного знання. Переосмислення предмету досліджень – історії освіти – на епістемологічних та методологічних принципах обраного наукового підходу, що спирається на альтернативи постмодерністського виклику, скеровує основну стратегію дослідницького пошуку на інтелектуальні процеси й діяльність у конкретно-історичному соціокультурному контексті. Нині потрібне суттєве поповнення підходів і методів студіювання історії освіти як складової наукового напрямку освітології, властивих історичному вивченню принципів, а також модифікація вже використовуваних методик відповідно до специфіки історичного пізнання освітніх процесів. Вважаємо необхідним при студіюванні ретроспективи освітологічних проблем враховувати наступні принципи досліджень:

історико-часової корекції, суть якого полягає в обов'язковому врахуванні тієї історичної ситуації, у якій розвивався досліджуваний освітній процес і явище;

науково-дослідної ексклюзивності, що виступає особливо значущим для аналізу історичних, соціально-економічних, політичних та інших чинників розвитку становлення освітніх процесів і явищ. Цей принцип виявляється у винятково науково-дослідній спрямованості пошуку, вільного від сучасних суспільних, партійних, групових доктрин, указівок, установок;

голографічності, що реалізується в реконструкції під час наукового пошуку не одномірного, а об'ємного освітнього процесу, з урахуванням проєкції дослідника, його колег. Принцип голографічності в історико-освітніх студіях дає можливість значно розширити джерельну базу й використовувати для подальшого історико-логічного аналізу не тільки наукову, публіцистичну, періодичну, інколи й художню літературу, але й не відомі раніше архівні джерела, мемуарні матеріали. Зокрема у процесі вивчення становлення деяких навчальних предметів у системі освіти, навчально-виховної діяльності шкіл, вивчення освітнянської спадщини представників учительства такими можуть бути названі циркуляри, навчальні програми, постанови всіх рівнів, плани роботи вчителів і органів управління освітою, результати письмових робіт, звіти про діяльність шкіл тощо. Додаткову інформацію містять списки й атестати учнів, прохання батьків, платіжні відомості, звіти навчальних закладів, учнівські зошити і т.д. Певну цінність для дослідника представляють також газетні й журнальні матеріали, довідкова література різного характеру. Водночас при реалізації принципу голографічності в історико-освітніх студіях досліднику-початківцю слід уникати зайвої деталізації викладу;

ретроспективно-прогностичної спрямованості, що реалізується у становленні провідних тенденцій освітнього процесу в історичному минулому, їхньої наступності і перспектив на майбутнє. Спрямованість історичного пізнання із сьогодення в минуле, від наслідків до причини зумовлює його ретроспективний характер. Інша особливість історичного пізнання полягає в його реконструктивному характері. Оскільки неможливо безпосереднє чуттєве сприйняття минулого, то необхідна його реконструкція, відновлення у свідомості історика за даними історичних джерел [16, 116].

Історичне знання є двічі суб'єктивізованим відображенням дійсності. Перший рівень суб'єктивізації має місце при фіксуванні історичної дійсності тієї або іншої епохи творцями історичних джерел, другий рівень пов'язаний зі сприйняттям цієї дійсності істориком на основі історичних джерел. Природно, що це робить історичне пізнання більш складним у порівнянні з галузями науки, де такої подвійної суб'єктивізації немає.

Використання істориком суб'єктивованої картини минулого, залишеної його сучасниками, як підґрунтя досліджень вимагає ретельного попереднього критичного аналізу цієї картини для виявлення ступеня адекватності й повноти відображення нею історичної дійсності. У змістовому плані зафіксована в джерелах інформація має специфічні методи й форми вираження і є значною мірою закодованою/схованою. Для її «прочитання» й використання в історичному дослідженні необхідне дешифрування, своєрідне «зняття» системи образотворчих принципів і методів, властивих епосі створення цих джерел [16, 129]. На стадії оперування з фактами історичних джерел важливого значення набуває й герменевтика.

Оскільки до останнього часу історичне пізнання ґрунтувалося переважно на «документованому» підході до минулого, то головним завдання істориків освіти була інтерпретація «великих текстів». Такому підходу протистоять сучасний варіант дослідницького пошуку як ідеї діалогу з минулим. Послугуючись такою позицією, досліджуване джерело сприймається істориками освіти не тільки як документ, що несе безпосередню інформацію про минуле, але й частина струк-



турованої системи сенсів та міркувань, яку поділяла більшість. Відповідно, змінюється напрям пізнавальної активності та набір методологічного інструментарію дослідників. Водночас інша розстановка акцентів у роботі з окремими групами джерел, їх переоцінка в контексті завдань соціокультурної історії не знімають із порядку денного оцінки історичних відомостей, що в них містяться, з погляду оригінальності, достовірності, репрезентативності, доказовості, тобто всього, що було «напрацьовано» в рамках традиційного джерелознавства. Саме поєднання в практиці історико-освітніх студій традиційних і нових підходів у роботі з джерелами є найбільш надійним способом пізнання історичної дійсності.

Підсумовуючи виклад методологічних аспектів вивчення історії освіти, зауважимо, що жоден з методів і підходів не є універсальним і абсолютним. Найкращий ефект може бути досягнуто при їх комплексному й правильному використанні з дотриманням методологічних принципів і вимог. Постмодерністська історія, зокрема й історія освіти, характеризується рівноцінністю різних підходів, «лапками як головним знаряддям і змістом», постійним сумнівом у всьому. Вона не заперечує традиційну історію, але сприймає її «як одну з», допускає антропологізацію історії, перехід від історії ідей до історії змістів, зрівняння унікального й типового, порівняння епох і регіонів, повернення в історичну науку наративу і подієвості, а самої історії на проміжне між наукою й жанром літератури становище, коли діалог і розуміння витісняють монолог і пояснення.

1. Посохов С.І. *Образы университетів Російської імперії другої половини XIX – початку XX ст. в публіцистиці та історіографії*. – Х., 2006.
2. Кобченко К.А. *«Жіночий університет Святої Ольги»: історія Київських вищих жіночих курсів*. – К., 2007.
3. Вірченко В.В., Коцур А.П. *Жіночі навчальні заклади у м. Києві (1861–1920 рр.)*. – К.; Чернівці, 2007.
4. Драч О.О. *Вища жіноча освіта в Російській імперії другої половини XIX – початку XX ст.* – Черкаси, 2011.
5. Посохова Л.Ю. *На перехресті культур, традицій, епох:*

*православні колегіуми України наприкінці XVII – на початку XIX ст.* – Х., 2011.

6. Левицька Н.М. *Вища гуманітарна освіта Наддніпрянської України (друга половина XIX – початок XX ст.)*. – К., 2012.
7. Куліш С.М. *Традиції та новачії у процесі підготовки науково-педагогічних кадрів Харківського університету XIX – початку XX ст.* – Х., 2013.
8. Милицкий Н.И. *Когнитивные практики в исторической науке и образовании // Крыницазнаўства і спецыяльныя гістарычныя дысцыпліны: Навук. зб. – Вып. 5 / Рэдкал.: У. Сідарцоў і інш. – Мн, 2009.*
9. Бельский И.Л. *Биография и биография в отечественной культурно-исторической традиции // Диалог со временем. – Вып. 5. – М., 2001.*
10. Бородин Л.И. *«Порядок из хаоса»: концепции синергетики в методологии исторических исследований // Новая и новейшая история. – 2003. – № 2; Ерохина Н., Прядкин В. Синергетика как методическая основа исторического познания (историографический анализ). – М., 2006.*
11. Михасенко А.Л. *Образовательная школа и педагогическая мысль Южного Зауралья: В 2 ч. – Ч. 1. – Курган, 1995.*
12. Шевелев А.Н. *Потенциал феноменологического подхода в историко-педагогических исследованиях // Известия Российского государственного педагогического университета. – 2006. – Т. 6. – № 14.*
13. Зеленков А.И. *Принцип отрицания в философии и науке. – Мн., 1981.*
14. Лубский А.В. *Альтернативные модели исторического исследования. – М., 2005; Лубский А.В. Неоклассическая модель исторического исследования в культурно-эпистемологическом контексте начала XXI века // Общественные науки и современность. – 2009. – № 3.*
15. Бор Н. *О понятиях причинности и дополнителности // Бор Н. Избранные научные труды: в 2 т. – М., 1971. – Т. 2.*
16. Ковальченко И.Д. *Методы исторического исследования. – М., 2003.*

**Drach O.O. Modern research of education history: methodological aspects.** The contemporary historical and educational investigations were studied in the article. The author paid attention to the problem of using the researcher's methodological instruments for studying the problems of the education history.

**Key words:** history of education, historical and educational research, scientific approaches, methods of scientific research.

