

Ірина Федосова

МЕТОДОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Якість історико-педагогічного дослідження залежить від застосованих засобів і методів пізнавальної діяльності, від визначеної методології. Їх формулювання й рефлексія є необхідною умовою обґрунтованого й об'єктивного оцінювання теоретичного й практичного значення результатів дослідження, порівняння одержаних даних з даними інших досліджень, виявлення доцільності їх подальшого використання [7; 11; 25]. Повною мірою це твердження стосується і такого напрямку історико-педагогічного дослідження, як розвиток вищої інженерно-технічної освіти наприкінці XIX – у 30-х рр. XX ст.

Методологія вивчає не знання та істину як такі, а способи їх одержання у специфічних обставинах наукового дослідження. Це і є предметним вивченням того, яким чином наука накопичує своє знання, його структуру, функціонування, статус його складових.

У філософії під методологією розуміється:

1) сукупність підходів, способів, методів, прийомів та процедур, що застосовуються в процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети – «одержання об'єктивно істинного наукового знання або наукової теорії та її логічне обґрунтування»;

2) галузь теоретичних знань та уявлень про сутність і форми, закони, порядок та умови застосування підходів, способів, методів, прийомів і процедур у процесі наукового пізнання та практичної діяльності. Осмислюючи теоретичний та соціокультурний досвід, «методологія розробляє загальні принципи створення нових пізнавальних засобів» [27, с. 374].

У широкому розумінні методологія трактується як сукупність загальних, насамперед світоглядних принципів, вчення про методи пізнання і перетворення дійсності, що обґрунтовують вихідні регулятивні принципи й способи їх конкретного використання в пізнавальній і практичній діяльності.

За своєю сутністю методологічні засади – це система принципів наукового дослідження, основних підходів до вивчення його предмета. Оскільки розвиток вищої інженерно-технічної освіти є складним і багатофакторним процесом, на який протягом заявленого періоду впливали різні чинники, здійснення його аналізу потребує

залучення широкого спектра знань не лише з педагогіки, а й із суміжних галузей – філософії, соціології, історії, тобто застосування міждисциплінарної теоретико-методологічної бази.

Це насамперед актуалізує важливість звернення до головних положень теорії пізнання, що становить основу розкриття сутності дослідження, можливостей співвіднесення знання і реальності; визначення умов вірогідності та істинності знання. Пізнання тут розглядається як «єдність відображення, предметно-практичної діяльності й комунікації, як соціально опосередкована діяльність, що історично розвивається». У процесі пізнання «люди опановують колективно вироблену, об'єктивну систему знань, що передаються від покоління до покоління» [1, с. 8].

Наукові знання передбачають пояснення фактів, осмислення їх у всій системі понять даної науки. Це знання не визнає бездоказовості: те чи інше твердження набуває науковості лише тоді, коли воно обґрунтоване. У нашому дослідженні сутність наукового знання полягала в розумінні дійсності в її минулому, тобто в період кінця XIX – 30-х рр. XX ст., у вірогіднішому узагальненні фактів, пов'язаних з розвитком вищої інженерно-технічної освіти в Україні, в тому, що за випадковим воно знаходить необхідне, закономірне, за одиничним (створення окремих вищих технічних навчальних закладів) – загальне (підготовка технічних працівників вищої кваліфікації для становлення промисловості і сільського господарства країни, забезпечення технічного прогресу), і на цій основі здійснює передбачення різних явищ.

Наукове знання охоплює все, що можна узагальнити, переконливо довести, ввести в певні межі причинного-наслідкового пояснення. У науковому знанні реальність утілюється у формі відсторонених понять і категорій, загальних принципів і законів.

Зважаючи на це, розкриваючи методологічні засади дослідження проблеми розвитку вищої інженерно-технічної освіти наприкінці XIX – у 30-х рр. XX ст., спиралися на запропоноване О. Сухомлинською визначення об'єкта історії педагогіки як історико-педагогічного процесу, який «наповнений широким соціокультурним і антропологічним сенсом» і «включає в себе спів-

відношення різного рівня власне педагогічних феноменів минулого із сьогоденням у контексті суспільних умов їх існування» [25].

Як важлива складова історії гуманітарного знання історія педагогіки накопичила велику кількість фактів, описів, наукових узагальнень, в яких представлено різні проблеми, з якими на тому чи іншому етапі цивілізаційного розвитку зіткнулося суспільство, а також шляхи і способи розв'язання цих проблем. Але, як справедливо зазначає Є. Коваленко, будь-які описи чи факти, взяті самі по собі, без належного інтерпретаційного супроводу, багатомірного аналізу не є науковим знанням. Вони «не дають можливості досягти необхідної системності й діалектичності знання, проникнути в безліч прямих і непрямих структурно-функціональних, причиново-наслідкових зв'язків, вибудувати просторово-часові лінії його взаємозв'язку» [16, с. 2].

З огляду на це, вивчення історії розвитку вищої інженерно-технічної освіти в Україні наприкінці XIX – у 30-х рр. XX ст. передбачає звернення до системного підходу [3]. За своєю сутністю поняття «система» загально методологічне і визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють певну цілісність, властивості якої є інтегрованими. Системний підхід в історико-педагогічному дослідженні базується на пошуку цілісних і взаємопов'язаних характеристик фактів та явищ, що підлягають вивченню, уособлює конкретний прояв діалектичного методу пізнання історико-педагогічних системних об'єктів і дає змогу в процесі наукового дослідження дотримуватися принципів цілісності, структурності, взаємозалежності системи й зовнішнього середовища та ієрархічності [23, с. 8].

З огляду на цю ознаку кожний вищий технічний навчальний заклад, що діяв в Україні на певному етапі протягом заявленого нами періоду, розглядався нами як цілісна система, що характеризувалася сукупністю відповідних елементів (напрями підготовки, рівні кваліфікації, зміст, методи навчання, види виробничої практики тощо).

Використання системного підходу створювало передумови для виокремлення основних сутнісно-змістових реалій, які аналізувалися в плані оцінювання характерного їм аксіологічного змісту, що набув вияву у позитивному впливі на розвиток вищої інженерно-технічної освіти в Україні наприкінці XIX – у 30-х рр. XX ст. До таких ціннісних (аксіологічних) реалій, які позначалися на розвитку досліджуваного об'єкту, належать: економічний розвиток країни; діяльність уряду; вищі технічні навчальні заклади; зміст і напрями вищої інженерно-технічної освіти; методи викладання; виробнича практика; промислові підприємства тощо. Всі вони відігравали рі-

зні за своїм значенням ролі на різних етапах розвитку вищої інженерно-технічної освіти у період кінця XIX – 30-х рр. XX ст., однак аксіологічний компонент цих реалій мав для цього процесу вагомим значення.

Отже, звернення до системного підходу потребувало розгляду розвитку вищої інженерно-технічної освіти як певної множини елементів, взаємозв'язок яких зумовлював цілісність якості, розкриття цієї цілісності та механізмів, що її забезпечували, виявлення внутрішніх зв'язків і відносин у середині цієї системи та її взаємозв'язків із середовищем, зведення їх до єдиної теоретичної картини. Системний підхід дав змогу виокремити у великому обсязі дійсності, що підлягала вивченню, ті найбільш важливі реалії, дослідження яких створювало підґрунтя для формулювання наукових висновків. Ці реалії є аксіологічними показниками, що характеризують найбільш значущі та суттєві аспекти досліджуваного об'єкта.

Визначаючи методологічні засади дослідження розвитку вищої інженерно-технічної освіти в Україні наприкінці XIX – у 30-х рр. XX ст., вважали за необхідність звернутися до феноменологічного підходу.

Феномен – це унікальне, особливе, своєрідне явище. Засновник філософської феноменології Е. Гуссерль стверджує, що сучасність не сприяє просвітленню свідомості, що потребує винайдення нових особливих способів досягнення того, що досліджується. На його переконання, «завдання феноменології полягає в розкритті змісту предметів, який затемнений багатоманітністю слів, різних поглядів та оцінок» [13, с. 280]. Розвиваючи ці ідеї, Е. Гуссерль говорить про інтенційність (спрямованість) свідомості. Якщо свідомість спрямована лише назовні – це первинний рівень чуттєвих уявлень. Якщо ж свідомість переорієнтована на саму себе, – це рівень рефлексії. Феноменологія розрізняє свідомість та її власника, того, хто її спрямовує.

Отже, феноменологічний підхід означає, що елементи педагогічного знання аналізуються не просто як історично зафіксована дійсність, а передусім як похідне від суб'єктивного світу дослідника, продукт індивідуальної та суспільної свідомості та досвіду, виявляються його різні сторони як індекси суб'єктивного розуміння, визначаються індивідуально-історичні траєкторії його становлення і розвитку [4].

Щодо розвитку вищої інженерно-технічної освіти, її феноменологічний розгляд передбачає створення якомога повного й образного опису особливостей прояву досліджуваного явища на основі вивчення історії створення й функціонування основних вищих технічних закладів, що діяли наприкінці XIX – у 30-х рр. XX ст., вияв-

лення загальнозначущих для нього рис і досягнень, визначення факторів, що сприяли їх виникненню. Межами об'єкту дослідження поставали: наявний комплекс наукових джерел; промислові й виробничі особливості України; хронологічний період кінця XIX – 30-х рр. XX ст., коли в основному було створено систему відповідних вищих навчальних закладів.

Серед загальнозначущих властивостей вищої інженерно-технічної освіти слід назвати: посилену взаємодію між навчальними закладами і виробництвом; посилений зв'язок між теорією і практикою (робота в навчальних лабораторіях, виробничих майстернях, виробнича практика на різних типах промислових підприємств тощо).

Принциповим для визначення теоретико-методологічних засад дослідження розвитку вищої інженерно-технічної освіти є погляд на цей феномен у контексті минулого і сучасності.

Поняття «цивільний інженер» з'явилося у XVI ст. у Голландії і застосовувалося для позначення будівельників мостів і шляхів. Перші навчальні заклади для підготовки інженерів виникають у XVII ст. у Данії; у XVIII ст. – у Великій Британії, Франції, Німеччині, Австрії та інших країнах. У Російській імперії перша інженерна школа була заснована Петром I у 1712 р.

Починаючи з XIX ст., за кордоном вводиться розмежування інженерів-практиків, або професійних інженерів (фахівці, котрі мали кваліфікацію техника), та дипломованих інженерів, які одержали вищу технічну освіту.

Слово «технік» має грецьке походження. «Техне» або «техна» означало: 1) мистецтво, ремесло, професію; 2) спосіб, засіб, прийом; 3) витвір [10, с. 106].

За етимологією слово «техна» пов'язане з назвою різних видів ремесел та засобів праці. Грецьке «тевтон» означає будівельник, майстер, створював, а «теухо» – будувати.

У російських джерелах слово «інженер» уперше зустрічається в «Актах Московської держави» в середині XVII ст. [30, с. 76–77]. На погляд етимологів, воно прийшло з Польщі, запозичене з німецької і французької мов, сходить до латинського «ingenium» – «винахідливість», «дотепний винахід», «розум», «талант», «здатність», «знання» [14, с. 525]. На той час це поняття використовувалося для позначення особливого виду діяльності, насамперед тієї, що пов'язана з управлінням військовими машинами. Іншими словами, «це були спеціалісти, які володіли технічними знаннями, внаслідок використання яких проводилися різноманітні технічні, тобто штучно створені людиною структури» [18, с. 21]. При цьому наголошувалося на інтелектуальній складовій інженерної праці. Інженер сам не створює матеріальних об'єктів, а лише розробляє способи

їх створення, застосовуючи свої знання. Тому важливу роль у формуванні інженера відіграла освіта.

Термін «технічна освіта» з'явився у середині XIX ст. як складова спеціальної освіти. На думку російських дослідників А. Неболсіна, І. Анопова, технічна освіта пов'язана виключно з технічним навчанням, або в якій останнє становить провідне завдання [2, с. 4; 19, с. 130].

У словнику Ф. Брокгауза та І. Ефрона знаходимо таке визначення: «технічна освіта – один з видів спеціальної освіти, для поширення якої існують школи нижчі, середні, вищі; перші два розряди дають необхідні знання для нижчих і середніх службових органів у різних галузях промисловості (для робітників і техніків), вищі школи готують керівників технічних робіт (інженерів)» [28, с. 125].

У проекті промислової освіти в Росії інженер визначався як «людина, котра цілком стоїть на рівні сучасного стану спеціальності, в якій вона діє. Це людина, озброєна належною практичною досвідченістю і разом з нею повною науковою і технічною освітою до цієї спеціальності, що дає їй змогу не лише підтримувати виробництво, а й удосконалювати його шляхом запровадження покращень» [20, с. 3].

У цьому ж проекті технічна освіта визначається як підготовка до промислової діяльності осіб справді до неї здатних, володіючих необхідними знаннями та вміннями такою мірою, щоб без надмірних утруднень за допомогою не надто тривалих практичних занять з тієї спеціальної справи, до якої готуються в школі, вони могли ставати справді корисними діячами у відповідних видах і на відповідних рівнях промисловості [20, с. 1].

Отже, можна констатувати, що наприкінці XIX ст. під вищою інженерно-технічною освітою розумівся один із видів спеціальної освіти, спрямований на оволодіння науково-теоретичними і практичними знаннями і вміннями у різних галузях промисловості для підготовки спеціалістів вищих адміністративних посад (керівників технічними роботами). Щодо змісту означеної підготовки, він передбачав переважно оволодіння механічною і хімічною технологією з практичною орієнтацією.

За часів Радянського Союзу під поняттям «вища технічна освіта» розумілася підготовка інженерів і техніків для промисловості та лісового господарства, а також сукупність науково-теоретичних і практичних знань та навичок. Наявна на той час система вищої технічної освіти охоплювала такі галузі, як: геологічна, гірнична, енергетична, металургійна, машинобудівна, приладобудівна, радіоелектронна, лісоінженерна, хіміко-технологічна, технологічна (у сфері

виробництва продовольчих товарів широкого вжитку, а також побутового обслуговування), будівельна, геодезична, гідрометеорологічна, транспортна та ін. [9].

Згідно із Законом України «Про освіту», сучасна вища освіта забезпечує фундаментальну, наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовки та підвищення їх кваліфікації.

Вища технічна освіта є продуктом суспільної практики і становить спеціально організовану систему діяльності, мета якої полягає в тому, щоб забезпечити успішне вирішення комплексу соціально важливих завдань щодо підготовки висококваліфікованих спеціалістів, здатних жити і працювати в суспільстві, продукувати матеріальні й духовні цінності, реалізовувати власний психологічний і духовний потенціал, активно взаємодіяти в різних умовах повсякденного життя й професійної діяльності. Як різновид суспільної практики, вища технічна освіта організовує свою діяльність у той спосіб, який відповідає визначеним вимогам, інтересам, потребам, і спрямовується на їх реалізацію в конкретних умовах [6].

Вища технічна освіта може бути також інтерпретована як процес і результат цілеспрямованого формування певних знань, умінь і методологічної культури, а також комплексна підготовка у галузі техніки і технології інженерної діяльності за рахунок відповідного змісту і методів навчання. Вона охоплює не лише теоретичний курс з оволодіння різними технічними дисциплінами, а й передбачає виконання практичних робіт як на базі самого вищого технічного навчального закладу, так і на різних промислових підприємствах [15, с. 72].

Отже, вища технічна (або інженерно-технічна) освіта спрямовується на підготовку інженерних кадрів вищої кваліфікації для різних галузей народного господарства, а її зміст і методи навчання орієнтовані на тісне поєднання теоретичних знань і практичного досвіду.

Для науково доцільного опрацювання джерельної бази, пов'язаної з великим обсягом проблем розвитку вищої інженерно-технічної освіти наприкінці XIX – у 30-х рр. XX ст., важливе значення має герменевтичний підхід. Герменевтика – це «мистецтво розуміння та осягнення смислу і значення знаків; теорія та загальні правила інтерпретації текстів» [29, с. 133]. Відомий розробник герменевтики П. Рікер стверджував, що в усіх формах духовно практичного осягнення людиною світу слід вести мову не лише про об'єктивне пізнання, а й про суб'єктивне пере-

живання істини; текст можна розглядати як модель соціального явища, а принципи його інтерпретації – як методологічну парадигму [22, с. 110–111].

Згідно з герменевтикою, інтерпретація – це виявлення смислу і значення соціальних явищ, метод розуміння людських дій шляхом приписування їм певних мотивів, соціальних значень, ціннісних орієнтацій. Тому не можна не погодитися з Н. Чепелевою, яка стверджує, що «в розвитку герменевтики як методології гуманітарного знання є безперечно раціональне зерно, пов'язане з постановкою проблеми розуміння як осягнення сенсу будь-яких виявів людської діяльності, всіх предметів культури» [21, с. 87].

Доцільність звернення до герменевтичного підходу в історико-педагогічному дослідженні, в тому числі й у дослідженні розвитку вищої інженерно-технічної освіти в Україні наприкінці XIX – у 30-х рр. XX ст., підкріплюється тим, що кожен дослідник продовжує справжню історію тексту, добудовуючи її, проектуючи на реальну соціальну дійсність, додаючи власне бачення і сприйняття, тобто породжує новий текст як об'єкт герменевтики. Герменевтика – це етап між абстрактною і конкретною рефлексією. Будь-яка інтерпретація спрямована на подолання простору, дистанції між минулою культурною епохою, до якого належить конкретний педагогічний текст, і самим інтерпретатором [5, с. 37–40; 24, с. 16–25]. Іншими словами, вона є інструментом розуміння сутності досліджуваного явища через розуміння тексту різноманітних матеріалів, що склали джерельну базу наукового пошуку.

Виклад результатів історико-педагогічного дослідження завжди має форму наративу. Згідно з поглядами О. Сухомлинської, цей наратив є швидше аналізом, аніж простим викладом чи переказом. Він має базуватися на застосуванні методології історії, історичних методів дослідження, вивченні широкого кола історичних джерел, на основі яких формулюються історико-педагогічні причинні, еволюційні, функціонально-генетичні або функціональні твердження [24]. Наратив – це особливо гнучка модель, яка, як і будь-яка модель, є аналогією, він чутливий до змінної і рухливої природи людської реальності, оскільки є частиною цієї реальності; діє як відкрита і здатна до змін дослідницька рамка, що дає нам змогу наблизитися до меж вічно змінної і вічно відновлюваної реальності. Наратив є специфічним способом конструювання і встановлення реальності, за допомогою якого людина прагне осмислити наявний у неї досвід. Це форма існування суб'єктивного в об'єктивному процесі й у спробі його об'єктивного опису [26].

За нарративного підходу історико-педагогічним подіям надається форма і смисл,

структурний поділ, початок, середина, кінець етапу, періоду, процесу тощо. Цей підхід передбачає опис розвитку вищої інженерно-технічної освіти як зв'язного контексту, зберігаючи цілісність різноманіття, специфічності й науковості. У площині нарративного підходу історія педагогіки – «це не тільки те, що було насправді в минулому, а й те, що ми про це минуле розповідаємо» [8, с. 43].

Важливу групу методологічних засад дослідження становили положення, які презентують підходи до аналізу історико-педагогічних явищ. У цьому контексті слід насамперед назвати вимоги, сформульовані М. Богуславським, Н. Гупаном, Ф. Корольовим, З. Равкіним, О. Сухомлинською, а саме: дотримання хронологічності викладу; з'ясування причинних зв'язків, що стосуються явища, яке вивчається; єдність теорії та історії, теорії і практики, логічного та історичного під час висвітлення сутності проблеми, єдність конкретного фактичного матеріалу й теоретичних узагальнень, неприпустимість описовості, емпіризму та невідкріпленого нічим схематизму [5; 12; 17; 25].

Дотримання означених вимог забезпечувалося завдяки здійсненню наукового пошуку на принципах об'єктивності, історизму, науковості й системності, розвитку, що дало змогу вивчити динаміку суспільних процесів, здійснити об'єктивну, незаангажовану реконструкцію розвитку вищої інженерно-технічної освіти в Україні наприкінці другої половини ХІХ – у 30-х рр. ХХ ст.

Вирішення дослідницьких завдань зумовлювало необхідність використання деяких загальнонаукових методів: порівняльно-історичного, порівняльно-зіставного, діалектичного, історико-генетичного, конструктивно-генетичного, конкретно-пошукового, логіко-історичного аналізу, історико-ретроспективного, порівняльно-зіставного, методу періодизації, які характеризуються універсальністю і вказують шлях до істини. Однак кожний метод дає змогу пізнавати лише окремі аспекти об'єкта. Тому виникає необхідність у взаємній додатковості окремих методів, оскільки кожен з них має певні межі пізнавальних можливостей.

Отже, у процесі дослідження встановлено, що методологія – це сукупність загальних принципів, вчення про методи пізнання і перетворення дійсності, які обґрунтовують вихідні регулятивні принципи і способи їх конкретного використання в пізнавальній і практичній діяльності. Методологічними підходами, що поклалися нами в основу дослідження, визначено: теорію пізнання, системний підхід, феноменологічний підхід, герменевтичний підхід, нарративний підхід. Важливу групу методологічних засад становили підходи до аналізу історико-педагогічних

явищ, що передбачають: дотримання хронологічності викладу; з'ясування причинних зв'язків, що стосуються явища, яке вивчається; єдність теорії та історії, теорії і практики, логічного та історичного під час висвітлення сутності проблеми, єдність конкретного фактичного матеріалу й теоретичних узагальнень, неприпустимість описовості, емпіризму та невідкріпленого нічим схематизму. В основу проведення дослідження поклалися принципи об'єктивності, історизму, науковості, системності, розвитку. Методами дослідження, що використовувалися на різних його етапах, обрали: порівняльно-історичний метод, порівняльно-зіставний метод, діалектичний метод, історико-генетичний метод, метод конструктивно-генетичного аналізу, конкретно-пошуковий метод, логіко-історичний метод, історико-ретроспективний метод, порівняльно-зіставний метод, метод періодизації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаменко О. Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки / О. Адаменко // Рідна школа. – 2013. – № 1-2. – С. 8-14.
2. Анопов И. А. Опыт систематического обзора материалов к изучению современного состояния среднего и низшего технического и ремесленного образования в России / И. А. Анопов. – СПб., 1889. – 560 с.
3. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
4. Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: [монография] / С. В. Бобрышов. – Ставрополь: СКСИ, 2006. – 300 с.
5. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання / М. Богуславський // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 37-40.
6. Бутенко В. Г. Роль вищої технічної освіти у формуванні громадянських цінностей майбутніх фахівців [Електронний журнал] / В. Г. Бутенко // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – Вип. 2.
7. Ваховський Л. Ц. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми / Л. Ц. Ваховський // Шлях освіти. – 2005. – № 2. – С. 7-11.
8. Ваховський Л. Ц. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз / Л. Ц. Ваховський // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 42-45.
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. – Ірпінь: ВТФ «Перун»,

2005. – 1728 с.
10. Виргинский В. С. Очерки истории науки и техники с древнейших времен до середины XV века / В. С. Виргинский, В. Ф. Хотенко. – М. : Просвещение, 1993. – С. 106.
 11. Гончаренко С. У. Методологічні характеристики педагогічних досліджень / С. У. Гончаренко // Педагогіка і психологія. – 1993. – № 1. – С. 11–23.
 12. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Гупан Нестор Миколайович. – К., 2000. – 496 с.
 13. Гуссерль Э. Кризис европейской науки и трансцендентальная феноменология / Гуссерль Э. Философия как строга наука. – Новочеркасск : Сагуна, 1994.
 14. Дворецкий И. Х. Латино-русский словарь / И. Х. Дворецкий. – М. : Русский язык, 1976. – С. 525.
 15. Исмагилов Ф. Р. Тенденции укрепления святы высшего технического образования и науки / Исмагилов Ф. Р., Мухутдинова Г. С., Бабикова Н. Л. // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 4. – С. 71–73.
 16. Коваленко Є. І. Методологічна функція історії педагогіки у становленні майбутнього педагога / Є. І. Коваленко // Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 4. – С. 1–7.
 17. Королев Ф. Ф. Логическое и историческое в педагогических исследованиях / Ф. Ф. Королев // Сов. педагогика. – 1970. – № 3. – С. 91–92.
 18. Крыштановская О. В. Инженеры: становление и развитие профессиональной группы / О. В. Крыштановская. – М. : Наука, 1989. – С. 21.
 19. Неболсин А. Г. Историко-статистический очерк общего и специального образования в России / А. Г. Неболсин. – СПб., 1993. – 257 с.
 20. Общий план технического и профессионального образования в Империи. – СПб., 1884. – 149 с.
 21. Проблеми психологічної герменевтики / [Чепелева Н. В., Титаренко Т. М., Смульсон М. Л. та ін. ; за ред. Н. В. Чепелевої]. – К. : Міленіум, 2004. – 273 с.
 22. Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика: Московские лекции и интервью / Поль Рикер ; РАН. Ин-т философии. – М. : Академия, 1995. – 359 с.
 23. Старостин Б. А. Параметры развития науки / Б. А. Старостин. – М. : Наука, 1980. – 280 с.
 24. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : АПН, 2003. – 68 с.
 25. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 31–45.
 26. Трощук И. В. Наратив как междисциплинарный методологический конструкт в современных социальных науках [Электронный ресурс] / И. В. Трощук. – Режим доступа : <http://www2.usu.ru>.
 27. Філософський енциклопедичний словник / [редкол. В. І. Шинкарук (голова) та ін.]. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
 28. Энциклопедический словарь / Ф. А. Брокгауз, И. А. Эфрон. – Т. XXXIII. – СПб. : Издательское дело, 1901. – С. 125.
 29. Энциклопедический социологический словарь / [под ред. Г. В. Осипова]. – М. : РАН. Ин-т соц.-полит. исслед., 1995. – 939 с.
 30. Этимологический словарь русского языка. – М., 1980. – Т. 2. – Вып. 7. – С. 76–77.