



Тому методологією вивчення історії Землі є закономірний процес її розвитку як цілісної системи, в якій людина – частина цілого.

1. Швырев В., Джумадурдыев С. *Восхождение от абстрактного к конкретному как метод развития теоретического знания // Дialeктика. Познание. Наука.* – М., 1988.
2. Вахтомин Н.К. *О роли категории сущность.* – М., 1963.
3. Рулье К.-Ф. *Жизнь животных по отношению к внешним условиям.* – М., 1852.
4. Фрадкин Н.Г. *Географические открытия и научное познание Земли.* – М., 1972.
5. Грушин Б.А. *Очерки логики исторического исследования (Процесс развития и проблемы его научного воспроизведения).* – М., 1961.
6. Страхов Н.М. *Задачи и методы исторической геологии.* – М.; Л., 1932.
7. Тетяев М.М. *Основы геотектоники.* – М.; Л., 1934.
8. Саушкин Ю.Г. *История и методология географической науки: Курс лекций.* – М., 1976.
9. Новая публикация первой главы «Немецкой идеологии» К. Маркса, Ф. Энгельса // *Вопросы философии.* – 1965 – № 10.
10. Хьюз У. (1863). *The Study of Geography. Изучения географии; Quoted in Baker, JNL (1963). The History of Geography.* Цит. по: Бейкер. *История географии.* – Oxford, 1963.
11. *Методологические проблемы историко-научных исследований / Под ред. И. Тимофеева.* – М., 1982.
12. Ильенков Э.В. *Дialeктика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении.* – М., 1997.
13. Мазарович А.Н. *Историческая геология: Учеб.* – М.; Л., 1938.

Myl'nikov M.G. The conceptual basis of the development of the scientific thought about the history of the Earth studying. In the article is observed the conceptual basis of the development of the scientific thought about the Earth studying history.

Key words: harmonious development, dynamic balance, ecological balance, self-sustained development, stabilization.

Ю. П. Присяжнюк

ТЕРМІН «СИСТЕМА» В ДОСЛІДНИЦЬКОМУ АРСЕНАЛІ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ІСТОРИКІВ ОСВІТИ

З'ясовано способи використання терміну «система», що ним історики позначають освіту, коли обирають її предметом своїх студій.

Ключові слова: система, освіта, історик, антропологічний підхід, комунікація.

Актуальність теми спричинена низкою завдань, які тепер постають перед українською історичною наукою. З-поміж інших, укажемо на потребу якісно нового осмислення освітньої галузі, з огляду на ті перспективи, що виникли у зв'язку з розвитком теоретико-методологічних засад гуманітарних досліджень. Зокрема тих, які пов'язані з так званим «системним рухом» 1960 – 80-х рр. [1].

Ключовими сегментами інновацій тут, вочевидь, варто визнати антропологізацію знань та розробку відповідного інструментарію, покликаного їх творити. Попервах така зміна пізнавального пріоритету може викликати подив, позаяк «людського» в освіті завжди, нібито, вистачало. Першими, хто здивуються, передбачувано можуть стати педагоги-практики, адже власне їм притаманна унікальна властивість «віддавати серце дітям». Проте неупереджений аналіз напрацьованого епістемологічного досвіду, засвідчує саме цю, на перший погляд, дещо парадоксальну дійсність. Тому, формулюючи проблему конкретного дослідження,

дещо відкоригуємо свою початкову ідею. Мова має йти не про якийсь лихий намір применшити той високий ступінь гуманності, який здавна притаманний майстрам педагогічної справи (до речі, як і уникнути зваби перебільшити його). Такий підхід був би не просто несправедливим щодо маси людей багатьох поколінь – він не ніс би жодної наукової новизни, тому що повертав би нас до емоційних розмислів навколо власних симпатій та антипатій.

Співіснування людини й системи давно, щонайпізніше з часів античності, привертає увагу мислителів, громадськості, а згодом – професійних науковців-гуманітаріїв. Визнано, що вона має багато ступенів змістовного виміру та адекватних їм трактувань. Як зазначалося вище, автора в першу чергу цікавить антропологічний аспект проблеми, тобто такий підхід, що передбачає зміщення акцентів на саму людину як на соціально цілісну («максимально оживлену») особистість. Пізнавальної інтриги додає той факт, що система в її онтологічному сенсі якраз і має своєю функцією маргіналізацію, руйнування чи, принаймні, «підрив авторитету» цієї цілісності. Звідси, аж ніяк не має смислу претендувати на всебічний опис сучасного стану української освітньої системи, а тим більше намагатися дати вичерпну оцінку її головному репрезентанту – чиновництву. Вихідною тезою повинна стати типологізація основних, найвидиміших та «близьких до людини» властивостей, що концептуально постають із рефлексії істориків над нинішнім – початку ХХІ ст. – освітнім простором України.

Коротко торкаючись історіографічного аспекту піднятої проблеми, вкажемо, що історики вже володіють умінням таких студій. Їхні результати викликають позитивний, а втім, поки що досить стриманий оптимізм. Ось приклади порівняно успішнішого досвіду використання терміну «система» у дослідженні складних суспільних явищ.

Зовсім не випадково чільний український історик Володимир Баран розпочинає аналіз останнього (повоєнного) періоду сталінської тиранії в Україні з «природи системи». Звертаючи увагу на ключовий (синтетичний) напрям, який сформувався у студіях гуманітаріїв на рубежі ХХ – ХХІ ст., він аргументовано й доказово підсилює дискурс тоталітаризму судженнями про власне радянський різновид політичної системи. З усього, запропонованого В. Бараном, розмаїття теоретичних пояснень і фактологічного (зокрема й персоніфікованого) наповнення цього поняття виокремимо думки про «цілісність тоталітаризму як системи, як сукупності політичних, економічних, духовних відносин» та «максимальне втручання держави в усі сфери життя суспільства й надзвичайне обмеження або практичне знищення громадянського суспільства» [2, 28]. Вони дають зрозуміти, що, історик, відповідно до поширеного на сьогодні в науці поняття «система», формалізував та охарактеризував предмет пізнання як певного універсального феномену [3, 59].

Ще один погляд на систему як політично-тотальний феномен простежуємо в міркуваннях М. Коцюбинської. Їх вона подала на тлі своїх розмислів про шістдесятників. Із огляду на те, що перед нами зразок творчого, теоретично гнучкого використання терміну «система», цитату подаємо без скорочень: «Шістдесятники – то спонтанний вияв духовного дозрівання, нового мислення, нової системи цінностей, нового осмислення національного досвіду в надрах тоталітарної системи. Вони виховувалися саме в ній, у цій системі, винісши на собі родинні плями середовища, яке їх породило, перейшовши різні стадії його усвідомлення, так і не здолавши переступити через усі його забобони. Багато хто з них

на початку були широ перейняті тими ідеологічними міфами, які потім самі ж відкинули як облуду й гальмо. Причому, підкреслюю, широко перейняті – фальш, пристосуванство, цинізм тим “першим хоробрим” були чужі. Коли ж на хвилі післякультурівського оновлення відкрився колосальний масив нового знання, відкрилася прихована правда, пішли їй назустріч і мали мужність будувати своє життя згідно з її велінням” [3].

І все ж пізнавальний інтерес до явищ екстремальних, якими, поза сумнівом, є колишні тоталітарні режими, рідко коли мотивований прагненням глибоко й усебічно розібратися в самій системі. Власне тому характеристика її соціального й культурного аспектів, здебільшого, залишається поза увагою дослідників. Із цього повсюдно натрапляємо на відомі спрощення. Так, більшість істориків дотепер визнає “системою” хіба що той політичний режим, який виявився надто кривавим, тобто, демократію “системою”, а тим більше “режимом” не вважає. Однак системи існують, як правило, “мирно”, “спокійно”, “непривабливо” і “безбарвно”. Вони постають як багатовимірні явища, кожна зі складових котрих займає певне місце в загальній конфігурації та має, так би мовити, індивідуальний ритм (темпоральність). Відтак, спроможна трансформуватися як синхронно, так і аритмічно [4, 585].

Мету цієї розвідки визначаємо наміром з’ясувати досвід практичного залучення істориками категорії “система” до аналізу освітньої проблематики. Очевидно, що першочергове завдання вбачаємо не в огульній критиці доробку колег, радше, навпаки, спираючись на результати їхніх досліджень, спробуємо окреслити нові перспективи для історичних студій. Поле наукових пошуків є низка дисертацій, захищених протягом останніх років.

Попервах дещо ширше зупинимось на науковій роботі І. Петренка, яка присвячена проблемі функціонування церковнопарафіяльних шкіл Лівобережної України в системі освітньої урядової політики імперської Росії. Хронологічно йдеться про період 1884 – 1917 рр. Приклад доволі показовий у тому сенсі, що дає можливість простежити логіку аналізу на тлі формування “системних” відносин у нижній ланці освіти, де, скажімо, фінансові потоки через свою незначущість не викликали підвищеної зацікавленості бюрократії. Якщо до реформ 1860-х рр. початкові школи духовного відомства були майже єдиними навчальними закладами, де діти незаможних верств населення могли отримати початкову освіту, то надалі ситуація помітно ускладнюється. Російський уряд “утверджувався в думці, що ніхто, крім духовенства, не в змозі так результативно виховувати народ у дусі покірності імперії” [5, 11]. Водночас інтерес до організації шкіл для народу зростає серед самого духовенства. З 1884 р. церковнопарафіяльні заклади отримали державну підтримку і стали основним типом початкової школи. Її було передано єпархіальним училищним радам.

Ведучи мову про подальше функціонування церковнопарафіяльних шкіл, І. Петренко зазначає, що ці навчальні заклади становили одну з важливих ланок “системи початкової освіти”. Її оцінює “важливе” автоматично транслюється на поняття “система”. Як і власне на запропонований “розквіт”, котрий припав на 1890-ті – початок 1900-х рр. Авторка пояснює це збільшенням матеріальних витрат із боку держави, яку варто сприймати й розуміти ключовим сегментом усього “системного”. Набагато переконаливішого, за “місцеві органи влади, духовенство, благодійників, сільські громади, церкви й селян” [5, 11]. Уявляти це дослідниці не склади, позаяк системність охоплює світогляд самого суб’єкту

дослідження (підсвідомий мотив зрозумілий – справа ж іде про фінансування!). Системне мислення “працює” й надалі. Його логіка охоплює і факт замовчування ролі приватної ініціативи у розвитку церковнопарафіяльних шкіл радянською історіографією. Далі дослідниця віддає належне місцевим сільським громадам за обов’язкові та благодійні витрати на шкільну справу і цим самим обґрунтовує погляд, що, мовляв, парафіяни (селяни) таки бажали навчати своїх дітей у церковних школах. При цьому не помічає, що власні розмисли вступили в суперечність із висловленими вище компліментами на адресу державної опіки (невже чиновники і сільський простолуд міркували в унісон?). У результаті, в наративі І. Петренка “страждають” і парафіяни рубежу XIX – XX ст., і сучасні колеги-дослідники, які так чи інакше вимушені відмовляти селянам у спроможності адекватно провідним тенденціям модернізації сприймати й оцінювати значення освіти. Схоже, залежність від системи надто тяжіє над принципами дослідницького пошуку. У ньому, щоправда, знайшлося місце й критиці недоліків. Авторка пов’язала їх із “другорядним” – організацією навчально-виховного процесу, що “було зумовлено їхнім незадовільним фінансово-матеріальним становищем і традиційним консерватизмом церковного мислення” [5, 12]. Всю решту також логічно узгодила в рамках чинної на той час системи. У такий спосіб визначила ключовий для себе алгоритм наукового пошуку – право на пояснення складного суспільного явища спрощено, в режимі дилеми позитив-негатив.

Аналогічно використовує термін “система” Т. Босва, котра віддає перевагу буденному варіанту пояснення, часто подаючи його разом із супровідним предикатом (“система народної освіти”, “приватна система освіти” та ін.). Ведучи мову за потребу в реформах, найголовнішою перешкодою для них визначає бюрократизм. Колишній досвід більш-менш ефективної боротьби з цим одіозним явищем обґрунтовує активізацією громадськості, контролем органів місцевого самоврядування, прозорістю прийняття найбільш важливих рішень, а також “наданням можливості законодавчої ініціативи окремим підрозділам системи освіти” [6, 14]. Остання, судячи з контексту, знову ж таки постає “морально бездоганною”. На наш погляд, штучно продюсована безкорупційність деяких сегментів системи перешкоджає оптимізації підходів до осмислення такого непростого процесу, яким була / є модернізації освітнього простору. Тож, не дивно, що її пояснено в кон’юнктурно-адаптованому виді, власне у межах “шкільних завдань” – підготовки педагогічних працівників, провідної ролі держави, подальшого забезпечення економічних умов для професійної діяльності освітян, підвищення їхнього соціального статусу та кваліфікації.

Традиційно як мережу закладів, веде мову про освітню систему Н. Кукса. Досліджуючи період українізації 1923 – 1933 рр., до неї вона зараховує сільбуди, хати-читальні, бібліотеки, гуртки [7, 18]. Їхню роботу оцінює позитивно (як прогресивне явище). А ще синонімічно терміну “система” вживає поняття “структура”, що наш погляд, потребує додаткового роз’яснення.

Положення та висновки дисертації Н. Сафоновой цікаві передусім тим, що хронологічно торкаються процесів останніх десятиліть. Тобто, освітнього простору того періоду, який визначає часові рамки об’єкту нашого наукового інтересу. Дослідниця вбачає перспективи розвитку сучасної вищої освіти в Україні у: подальшому структурному реформуванні мережі закладів; запровадженні нового переліку напрямів підготовки та спеціальностей, нових механізмів формування державного замовлення на підготовку фахівців із ураху-



ванням державно-регіонального підходу; продовженні політики впровадження гнучких короткотермінових програм підготовки й перепідготовки із залученням матеріальних та кадрових ресурсів відповідних галузей економіки; зваженому підході до впровадження нових принципів діяльності вищої школи на засадах Болонської системи; створенні єдиної системи збору, обробки і просування новітніх технологій на зовнішній і, насамперед, внутрішній ринок; сприянні створенню ефективної системи оцінки прав на інтелектуальну власність, відкритті у ВНЗ відділів із комерціалізації інтелектуальної власності, які стануть сполучною ланкою між науковими установами і ринком [8, 18]. На її думку, власне це оптимізує “функціонування системи вищої освіти України”, покликано й надалі вдосконалювати її, “узасіб формування інтелектуального ресурсу та інструменту майбутності українського суспільства”. З такими висновками можна було б погодитися, зважаючи, що реалізацію всіх шести перерахованих напрямків мала ініціювати і впроваджувати сама одержавлена система. Інша справа, що людині, громадянському суспільству вкотре відведено надто скромну роль “гвинтиків” (звідси, відповідно використана термінологія – усе в Україні “будеться”, “формується”, “інтегрується” на державному рівні). Цитуючи висновки Н. Сафонові, додамо: вони, ці “гвинтики”, і цього разу приречені “мовчки задовольнитися” обіцянками, на кшталт абстрактного “зростання економічного та культурного рівня” [8, 18].

Подібно освіту як систему оцінює О. Паращевіна. Вона вказує як на “позитивні”, так і “негативні” аспекти її функціонування. До перших дослідниця відносить сам факт створення мережі різних типів закладів для безпритульних дітей (1920 – 30-х рр.). Також додає низку заходів, спрямованих на подолання та попередження дитячої безпритульності, залучення молоді й громадськості до роботи, спрямованої на подолання цього явища. Традиційно приділяє увагу розробці відповідних методик виховання й перевиховання. Не роблячи ніякої поправки на те, яка роль у тому власне системи, О. Паращевіна зазначає, що “праця рядових вчителів та вихователів врятувала в часи голодних років тисячі дитячих життів і дала їм путівку в життя” [9, 14]. Наводить приклади того, як склалися долі відомих людей, у минулому вихованців дитячих будинків і колоній – генералів А. Марінова і О. Лобачова, артиста К. Іванова, художника С. Дудника, письменника В. Авдєєва, балерини Т. Семенової, заслужених учителів М. Євстигнєєва, А. Калабадіна, О. Явлінського та ін. Щодо “негативів”, то тут список порівняно довший. Виявляється, “народна освіта була гвинтиком складного механізму командно-адміністративної системи”. Вона цілком залежала від тогочасного соціального замовлення, політичної ситуації та регламентованих із центру функцій. На думку О. Паращевіної, система освіти діяла під тиском і контролем більшовицької держави і партії, що звукувало її ініціативу. Загалом “система була недієва, громіздка і недосконала” [9, 14]. Вказуючи на те, що зверхність офіційного Кремля була покликана відображати інтереси не безпритульної дитини, а міфічні “ідеали комунізму”, далеко від повсякденного життя рядового українця, дослідниця обмежується критикою виключно політичної та бюрократичної складових. Відтак слабінкою використаної методології є те, що недоліки системи освіти опинилися за межами власне системи.

Залишається тільки додати, що названі “позитиви” та “негативи” дослідниця запропонувала на тлі такого чутливого явища 1920 – 30-х рр. як дитяча безпритульність, а отже, освітня система нерідко постає у неї в образі рятівника, який забезпечував підлітків житлом,

усім комплексом потрібних для реабілітації умов. Одіозні сторони бюрократичної складової губляться за благородністю організації навчально-виховного процесу для дітей, позбавлених сімейного затишку, батьківського піклування, соціалізації як такої. Тому так, зрештою, і не зрозуміло, як оцінювати діяльність таких безпосередньо далеких від дітей органів як Наркомос, Головоцвх, губсоцвх, СПОН, КОН. Окрім того, позитив системи авторка маскує під сумнівним, із наукового погляду, терміном “народна”, механічно переносячи його з політичної кон’юнктури періоду, що його досліджує, до свого раритиву.

І. Задерейчук подає систему освіти як певну сукупність організаційних заходів діяльності, що передбачає і включає достатній ступінь упорядкованості, чи не обов’язково спирається на “всесильність” традиції. Охопивши великий проміжок часу (кінець XVIII – перша третина XX ст.), він спробував простежити німецький досвід, що мав місце на Півдні України. Резюмував так: “Система освіти була привнесена колоністами... з Німеччини та бере свій початок з 1789 р. Поява шкіл... була закономірним процесом і зумовлювалась особливостями конфесійної належності. Організацією... займалися сільські громади без участі держави. Вирішальну роль при створенні шкіл відігравало духовництво” [10, 16]. Подаючи розгорнуту й достатньо ґрунтовну панораму шкільної справи у німецьких колоністів, І. Задерейчук водночас, звично для українського історіографічного дискурсу, помітно “обезлюднює” саму систему. Пише, зокрема, що в ній “важливе місце... відводилося вчителів” [10, 17]. Втім, як і чому це відбувалося – не пояснює (принаймні обходить це у прикінцевих висновках дисертації). Подібним способом аналізує всі подальші кроки щодо “розв’язання проблем” розвитку школи; принагідно й появу такого рідкісного на той час явища як жінки-педагоги німецької національності.

Ґрунтовніше до аналізу системи освіти як історичного явища підійшов М. Виговський. У своїй докторській дисертації він зосередив увагу на освітянській номенклатурі як на певному різновиді “керівних партійно-господарських кадрів”, узагальнено – радянської політичної системи як такої [11, 26]. Власне під номенклатурою автор розуміє персоналій вищої категорії управлінців. Цілком слушно стверджує: номенклатура є функціональним і системним явищем, яке не можна ототожнювати з персоналіями. Через низку структур її діяльність (самодіяльність) формувала відповідний тип суспільної свідомості. Проте, М. Виговському не вдалося концептуально проаналізувати номенклатуру в контексті системи як чогось “багато, що породжує одне” [12, 66]. Запропонований опис персональних характеристик, людських доль виявився привабливим для історика у пізнавальному річизі політичної кон’юнктури, а не включення її до числа елементів, які знаходилися у взаємовідносинах і, в кінцевому підсумку, становили певну цілісність. Тому й не дивно, що, приміром, недоліки діяльності сталінського керівництва освітою авторові вдалося з’ясувати лише в системі (фактично – підсистемі) монопартійності, тобто, у методологічно спрощеному аспекті “формування владних структур” [11, 29].

У визначенні освіти як системи цілком “довірилася” державі, політичному режиму О. Бондар. На її переконання, бурхливі суспільно-політичні події становлення більшовицького режиму і визначили появу того явища, яке дослідниця називає “новою системою народної освіти” [13, 17]. Уже в так сформульованій комунізації вона “проходила певні етапи трансформації”. Причому, як стверджує О. Бондар, сам хід історії примусив



радянську державу “взяти на себе відповідальність” за освіту [13, 17-18]. Узвичаєно для радянської / пост-радянської історіографії вона називає її “народною”, не беручи, зрозуміло, цей сумнівний предикат у лапки.

Як вдалося з’ясувати, однією з не багатьох сучасних дослідниць, яка не схильна “зловживати” поняттям “система”, є Г. Яковенко. Присвятивши своє дослідження церковнопарафіяльним школам на Харківщині, вона віддала перевагу такому синонімічному ряду як “ланки освіти”, “головні форми”, “провідні центри” [14, 15]. Лише коли мова йде про зростання кількості шкіл, перехід до 3-річного мінімального строку навчання, помітне удосконалення програм (на початку ХХ ст.), з’явилося створення “чіткої системи”. Однак авторську “психологію підлеглості” спостерігаємо й тут. Так, Г. Яковенко пише, що керівництво Харківської єпархії рішуче боролось із ганебними прикладами ставлення до шкільної справи на місцях. Чому, як і хто боровся з самим керівництвом – про це дослідниця не вважала за потрібне вказувати.

Отже, як можна помітити, історики доволі часто користуються терміном “система”, але рідко задумуються над його сутністю, епістемологічними особливостями та можливостями. Не вважають за потрібне в кожному конкретному випадку пояснювати його рольове значення. Чинять так зазвичай тому, що існує певна традиція усприйняття / тлумачення цієї метафори, а тому подібна практика не викликає особливих заперечень і серед колег.

Грунтовніші висновки потребуватимуть додаткових студій, тому наразі окреслимо лише попередні міркування. У цілому складається враження, що за аналізу освітньої проблематики історики частіше всього залучають поняття “система” для своєрідного підсилення уваги до предмету власних зацікавлень. Тобто, уявляють і використовують його передусім не як наукову категорію, а одну з універсальї культури, що привнесена з розмовної побутової мови, де вона найчастіше вживається на рівні метафори як знак цілісності й порядку. Тим самим дослідники нерідко стають на позицію влади, за якою апіорі визнають монопольне право розпоряджатися освітою так, як їй заманеться (запроваджувати, розвивати, уніфікувати чи, навпаки, репресувати, ліквідувати). Цим пояснюємо факт майже безапеляційно позитивного трактування терміну “система” в історичних студіях, присвячених освіті, де він раз у раз виконує роль наставника, рятівника, опікуна, благодійника тощо. Натомість система як певна ієрархія взаємин, має підлягати на порядок “системніший” критиці, бо їй (як і владі) властиво не тільки гуртувати, а й селекціонувати та розбещувати людей.

Крім цього, історики традиційно не пояснюють систему освіти через призму її взаємодії із іншими системами (підсистемами). Приміром, згадувану владу служителів Клію часто-густо тлумачать як універсальне

та незмінне джерело певних ініціатив, рішень, дій, але вона фактично ніколи не отримує інтерпретації як система, що виявляла себе, взаємодіяла не тільки як ціле, а й часткове. Тому ми фактично не маємо логічно впорядкованих поглядів на освіту у контексті життєдіяльності індивіда, коли б він поставав суб’єктом водночас кількох систем (такий ракурс фрагментарно спостерігаємо хіба що в автобіографіях та мемуарах).

1. Див.: Yasuhiko Takahara. *Systems movement: Autobiographical Retrospectives* // *Intern. Journal of General Systems*. – 2005. – Vol. 34. – № 1.
2. Баран В.К. *Україна: новітня історія (1945 – 1991 рр.)*. – Львів, 2003.
3. Див.: Коцюбинська М. Іван Світличний, шістдесятник // *Світличний І. У мене тільки слово*. – Х., 1994.
4. Колесник І. “Український гранд-наратив. Ретроспективи та перспективи” – 2 // *Ейдос. Альманах теорії та історії історичної науки* / Гол. ред. В. Смолій; відп. ред. І. Колесник. – Вип. 4. – К., 2009.
5. Петренко І.М. *Церковнопарафіяні школи Лівобережної України в системі освітньої урядової політики царської Росії (1884 – 1917 рр.)*: Автореф. дис. ... канд. іст. наук. – К., 2005.
6. Боева Т.І. *Розвиток народної освіти на Донеччині у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.*: Автореф. дис. ... канд. іст. наук. – Х., 2008.
7. Кукса Н.Г. *Культурно-освітній розвиток українського селянства в період українізації*: Автореф. дис. ... канд. іст. наук. – Черкаси, 2005.
8. Сафонова Н.М. *Реформування системи вищої освіти в Україні (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.)*: історичний аспект: Автореф. дис. ... канд. іст. наук. – Луганськ, 2005.
9. Паращевіна О.С. *Роль системи народної освіти у подоланні дитячої безпритульності в 20-х – першій половині 30-х рр. ХХ ст. в Україні*: Автореф. дис. ... канд. іст. наук. – Д., 2005.
10. Задерейчук І.П. *Розвиток системи освіти в німців на Півдні України 1789 – 1938 рр.*: Автореф. дис. ... канд. іст. наук. – Х., 2005.
11. Виговський М.Ю. *Становлення та функціонування номенклатури радянської системи освіти в Україні 20 – 30-х рр. ХХ ст.*: Автореф. дис. ... д-ра іст. наук. – К., 2006.
12. Агошкова Е.Б. *Категория “система” в современном мышлении* // *Вопросы философии*. – 2009. – № 4.
13. Бондар О.В. *Становлення та розвиток системи дошкільного виховання в УСРР (1919 – 1933 рр.)*: Автореф. дис. ... канд. іст. наук. – Х., 2006.
14. Яковенко Г.Г. *Церковнопарафіяльна освіта в Харківській єпархії (1799 – 1917 рр.)*: Автореф. дис. ... канд. іст. наук. – Х., 2006.

Prysyazhnyuk Y.P. The term “system” in the research arsenal of the modern Ukrainian historians of the education. In heb article the methods of using the term “system” are determined. Historians use this term to denote the education, when they chose it as the point of the study.

Key words: system, education, historian, anthropological approach, communication.

