ISSN 2076-5908

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ВІСНИК ЧЕРКАСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія ІСТОРИЧНІ НАУКИ

Науковий журнал

Виходить 40 разів на рік

Заснований у березні 1997 року

№ 9 (302). 2014

Черкаси - 2014

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 16161-4633ПР від 11.12.2009

Науковий журнал містить статті, в яких розглядаються актуальні проблеми історіографії та методології історичних досліджень, історії України, всесвітньої історії. Складовою журналу також є огляди і рецензії українських наукових і навчально-методичних видань, наукова хроніка.

Для широкого кола науковців, викладачів, аспірантів, студентів й усіх, хто цікавиться історичною наукою.

Постановою президії ВАК України від 10.02.2010 р. № 1-05/1 (Бюлетень ВАК України, 2010. – № 3) журнал включено до переліку наукових фахових видань зі спеціальності «Історичні науки».

Випуск № 9 (302) наукового журналу Вісник Черкаського університету, серія історичні науки рекомендовано до друку Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 6 від 27.03.2014 року).

Журнал реферується Українським реферативним журналом «Джерело» (засновники: Інститут проблем реєстрації інформації НАН України та Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського) та Реферативним журналом Всеросійського інституту наукової і технічної інформації РАН (ВІНІТІ РАН).

Головна редакційна колегія:
д.пед.н., проф., чл.-кор. НАПНУ *А.І. Кузьмінський* (головний редактор), д.б.н., проф., чл. кор. НАПНУ *Ф.Ф. Боєчко* (заступник головного редактора), д.пед.н., проф. *Н.А. Тарасенкова* (заступник головного редактора), к.ф.-м.н., доц. *Гр.В. Луценко* (відповідальний секретар), д.пед.н., проф. *О.А. Біда,* д.т.н., доц. *Б.П. Головня*, д.ф.-м.н., проф. *А.М. Гусак*, д.і.н., проф. *О.О. Драч*, д.філол.н., проф. *С.А. Жаботинська*, д.е.н., проф. *І.І. Кукурудза*, д.б.н., проф. *В.С. Лизогуб*, д.філос.н., проф. *О.В. Марченко,* д.х.н., проф. *Б.П. Мінаєв,* д.і.н., проф. *А.Г. Морозов*, к.і.н., проф. *О.Г. Перехрест*, д.філол.н., проф. *В.Т. Поліщук*, д.пед.н., проф. *О.П. Савченко*, д.філол.н., проф. *О.О. Селіванова*, д.ф.-м.н., проф. *В.М. Соловйов*, д.і.н., проф. *А.Ю. Чабан*, к.пед.н., проф. *С.П. Архипова*.

Редакційна колегія серії:
д.іст.н., проф. *А.Ю. Чабан* (відповідальний редактор); д.іст.н., проф. *О.О. Драч* (заступник відповідального редактора); д.іст.н., проф. *А.Г. Морозов* (заступник відповідального редактора); д.іст.н., проф. *О.Г. Перехрест* (заступник відповідального редактора); к.іст.н., доц. *Л.Г. Голиш* (відповідальний секретар); к.іст.н., доц. *К.В. Івангородський* (відповідальний секретар); к.іст.н., доц. *В.О. Кірєєва* (відповідальний секретар); д.іст.н., проф. *В.В. Гоцуляк*; д.іст.н., проф. *В.А. Ільїних* (Росія); д.іст.н., проф. *С.В. Корновенко*; д.іст.н., проф. *О.Є. Лисенко*; д.іст.н., проф. *В.В. Масненко*; д.іст.н., проф. *В.М. Мордвінцев*; д.іст.н., проф. *М.М. Олейник* (Росія); д.іст.н., проф. *Ю.П. Присяжнюк*; член-кор. НАН України, д.іст.н., проф. *О.П. Реєнт*; д.іст.н., проф. *Н.І. Суханова* (Росія); д.іст.н., проф. *І.А. Фареній*; к.іст.н., доц. *В.Ф. Боєчко*; д.іст.н., доц. *Н.І. Земзюліна*; к.іст.н., доц. *А.П. Іржавська*; к.іст.н., доц. *Г.М. Голиш*; к.іст.н., проф. *В.М. Мельниченко*; к.іст.н., доц. *Л.І. Синявська*.

За зміст публікації відповідальність несуть автори.

Адреса редакційної колегії:
18031, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
кафедра історії та етнології України, тел. (0472) 37-55-57, e-mail: kafiteu@ukr.net

© Черкаський національний
університет, 2014

Методологія та історіографія

УДК 37:94(470+571) «17/20»:001.891

О. О. Драч

СУЧАСНІ ІСТОРИКО-ОСВІТНІ ДОСЛІДЖЕННЯ: ТРАДИЦІЇ ТА НОВАЦІЇ МЕТОДОЛОГІЇ

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, методи наукового дослідження*

Постановка проблеми. На початку XXI ст. історична наука України, як і гуманітарне знання в цілому, переживає глибоку внутрішню трансформацію, що виявляється і на поверхні академічного життя – у зміні поколінь, інтелектуальних орієнтацій та дослідницьких парадигм, самої мови історії. Історія освіти, як частина освітологічного і загальноісторичного знання, за останні десятиліття 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 вчительства, історія студентства, історія учнівства); відмова від політичної ідеології та уявної академічності історико-освітніх досліджень; розширення можливостей міждисциплінарних досліджень сфери освіти з одночасним подолання описовості, яка почасти витісняє аналіз і узагальнення; пошук інноваційних ракурсів вивчення освітньої спадщини; необхідність урахування особливостей сприйняття минулого педагогічним співтовариством; популяризація результатів освітологічних досліджень, у тому числі й шляхом створення національного історико-освітнього наративу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У той час як на теренах пострадянського простору в історико-освітологічних студіях суттєва увага приділяється теоретико-методологічним питання, на Заході панує «стихія» конкретно-прикладних досліджень. Така ситуація зумовлена, насамперед, тим, що основні методологічні «битви» у вченому середовищі Європи й Америки вже відбулися, і дослідники працюють на «зораній» ниві. Проте справа не тільки в цьому. Диференціація й масштаби розвитку гуманітарних наук у західних країнах мали наслідком ґрунтовну розробку ними багатьох проблем, які постають в історико-освітніх студіях. Історик освіти може запросто черпати методологічні ідеї із суміжних галузей, тим більше, що, і це вкрай важливо, кордони між освітологією й іншими гуманітарними науками достатньо прозорі та динамічні. Окреслена ситуація відображена навіть у такій формалізованій сфері, як термінологія.

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. Він розуміє, що в межах його предметного поля загальногуманітарне знання має бути сфокусовано, щоб функціонувати як інструмент для реконструкції історії освіти людства, її характерних рис та особливостей у різні епохи. Зазначені міркування наводять на думку про «конвергенціональну» цінність обох підходів до студіювання історико-освітньої проблематики як західного, що має у своєму

розпорядженні ґрунтовні результати герменевтичних, соціо- і культурантропологічних напрацювань, так і вітчизняного, де дослідник самотужки формує власну методологічну освітологічну культуру, долаючи бар'єри недоосвіченості як своєї, так і всього суспільства.

Метою даної статті є з'ясування методичного інструментарію сучасного дослідника історико-освітньої проблематики.

Виклад основного матеріалу. Певним надзавданням сучасних істориків освіти, від рішення якого залежить і повернення до їхніх праць так званого живого дихання, стає посилення евристичного потенціалу історіописання. Йдеться про розробку ефективних методів системної інтерпретації особистості, доцільність чого гостро відчувають сучасні гуманітарії. У сучасну епоху краху монодоктрини, коли помітно розширюються та урізноманітнюються методологічні пошуки істориків у результаті повернення вітчизняної науки в русло світового історіографічного процесу, складно вести мову про чітку визначеність із методичними засадами. 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.

Вирішення наукової проблеми, навіть якщо вона пов'язана з вивченням обмеженої сфери явищ дійсності, потребує застосування цілої сукупності методів. Залежно від постановки дослідницького завдання в сучасній науці виокремлюють такі рівні (або категорії) науково-дослідних методів: *філософські, загальнонаукові, спеціально-наукові* і *конкретно-проблемні* методи.

Філософські методи наукового пізнання, що розкривають загальні шляхи (підходи) і принципи пізнання реальності, є загальними, характеризують хід дослідницького процесу в цілому і застосовуються для вивчення всіх виявів дійсності. Це – діалектико-матеріалістичний і метафізичний методи [8, 49].

Іншу категорію становлять *загальнонаукові методи* пізнання, арсенал яких у ХХ ст. суттєво збагатився. До загальнонаукових методів зараховують системно-структурний і функціональний аналіз, моделювання, інформаційно-ентропійний аналіз, алгоритмізація тощо. Характерною рисою сучасного розвитку науки є інтенсифікація та взаємопроникнення наукових дисциплін. Специфіка об'єкту дослідження – історія освіти – обумовлює широке застосування кількісних методів, зокрема математико-статистичних методів.

Уже радянськими вченими було здійснено теоретичне обґрунтування ролі кількісних методів у історичних дослідженнях, кількісної і якісної репрезентативності конкретно-історичних даних, адекватності застосовуваного математичного апарату та моделювання історичних явищ і процесів визначеним науковим завданням [8, 298]. Широке застосування кількісних методів в історико-освітніх дослідженнях було здійснено в працях Е. Д. Днєпрова [9–10], А. Є. Іванова [11–12], Б. М. Миронова [13]. За допомогою синтезу якісного та кількісного підходів із використанням методів структурного та математичного моделювання вдалося відтворити узагальнюючу картину динаміки розвитку освіти в Російській імперії, СРСР і сучасній Росії, ефективності та результативності функціонування освітньої системи. Використання методів математично-статистичного аналізу українськими дослідниками допомогло виявити потужний розвиток вищої жіночої освіти в Російській імперії [2; 4]. На противагу тривалим дискусіям навколо тези про «реакційність царизму» в культурно-освітній сфері подаються вивірені статистичні розрахунки, таблиці та узагальнюючі показники чисельності та соціально-демографічні характеристики слухацького контингенту.

На філософських і загальнонаукових методах ґрунтуються *спеціально-наукові* методи дослідження. До класичних спеціально-історичних методів наукового дослідження, які застосовуються для студіювання проблем з історії освіти, належать: *історико-генетичний, історико-порівняльний, історико-типологічний* та *історико-системний.*

Історико-генетичний метод є одним з найпоширеніших в історико-освітніх дослідженнях. Суть його полягає в послідовному розкритті властивостей, функцій і змін досліджуваної реальності у процесі її історичного розвитку, що дозволяє повною мірою наблизитися до відтворення реальної історії об'єкта. Пізнання відбувається (має відбуватися) послідовно від одиничного до особливого, а потім – до загального. За логічною сутністю історико-генетичний метод є аналітично-індуктивним, а за формою вираження інформації

про досліджувану реальність – описовим. Зрозуміло, це не виключає використання і кількісних показників. Але останні виступають як елемент опису властивостей об'єкта, а не як основа для виявлення його якісної природи й побудови його сутнісно-змістовної і формально-кількісної моделі. Якщо, наприклад, наводяться дані щодо кількості середніх навчальних закладів у певному регіоні Наддніпрянської України в XIX ст. або інші кількісні відомості щодо шкільництва того часу, то вони мають бути отримані відповідно до аналізу реалізації урядових проектів, оскільки ці дані фіксують лише певні риси освітньої політики уряду, а не її внутрішню суть [14–15].

Історико-генетичний метод дає можливість виявити причинно-наслідкові зв'язки й закономірності історичного розвитку, а також охарактеризувати історичні події й особистості в їхній індивідуальності й образності. Приміром, його застосування допомогло з"ясувати розвиток загальноосвітньої школи України в контексті науково-технічного прогресу [16]. При використанні цього методу найбільшою мірою виявляються індивідуальні особливості дослідника [17].

В остаточному варіанті історико-генетичний метод має органічно включати характеристику одиничного, особливого й загального. Наприклад, той же аналіз освітніх проектів з поширення народної освіти в Російській імперії (кінець 1850-х – початок 1860-х рр.) має поєднувати характеристику окремих проектів (Міністерства народної освіти, Вченого комітету) з розкриттям їх місця й ролі в програмі освітніх реформ уряду в цілому (тобто зв'язок з особливим) і з загальним урядовим баченням необхідності суспільних перетворень (тобто зв'язок із загальним), а також із системою сформованих в аналізовану історичну епоху уявлень щодо умов і чинників суспільного прогресу (тобто зв'язок із всезагальним).

Історико-генетичний метод тяжіє до описовості, фактографізму й емпіризму. Це зумовлено тим, що дослідження з історії освіти потребують чималих зусиль та часу на виявлення, збір, систематизацію й обробку конкретно-фактичних даних. Непоодиноко в молодих дослідників виникає ілюзія, що саме в цьому полягає головне завдання історико-освітніх студій, у зв"язку з чим не залишається часу на ретельний теоретичний аналіз виявлених фактів. Щоб запобігти фактографізму й емпіризму, дослідник має виходити з того, що, незважаючи на величезний кількісний масив і яскравість зібраних фактів, достатньо обґрунтувати закономірність можливо лише на основі теоретичного аналізу фактів.

Історико-порівняльний метод має давню традицію застосування в історичних дослідженнях, у тому числі й для вивчення галузі освіти. Об'єктивною основою для порівнянь є те, що суспільно-історичний розвиток являє собою повторюваний, внутрішньо обумовлений, закономірний процес. Історико-порівняльний метод дає можливість розкривати сутність досліджуваних явищ за подібністю й відмінністю їхніх властивостей, а також здійснювати порівняння в просторі й часі, тобто по горизонталі й вертикалі. Логічною основою історико-порівняльного методу в тому випадку, коли встановлюється подібність сутностей, є *аналогія*. Прикладом застосування методу є, зокрема, порівняння формування системи університетської освіти в Російській імперії з чинною на той час у Європі, здійсненої Ф. А. Петровим [18].

У цілому історико-порівняльний метод має широкі пізнавальні можливості. По-перше, він уможливлює розкриття сутності досліджуваних явищ у тих випадках, коли вона неочевидна, на основі наявних фактів; виявляти загальне й повторюване, необхідне й закономірне, з одного боку, і якісно відмінне – з іншого. По-друге, історико-порівняльний метод дає можливість виходити за межі досліджуваних явищ і на основі аналогій здійснювати широкомасштабні зіставлення в галузі освіти та результативні історичні узагальнення. По-третє, він допускає застосування всіх інших спеціально-історичних методів і менш описовий, ніж історико-генетичний метод.

Виявлення сутності ознак, на підставі яких має проводитися історико-порівняльний аналіз, а також типології й стадіальності порівнюваних явищ з галузі освіти часто потребує спеціальних дослідницьких зусиль і застосування додаткових конкретно-наукових методів, насамперед історико-типологічного й історико-системного. У комбінації із ними історико-порівняльний метод є потужним засобом історико-освітніх досліджень.

Об'єктивна основа **історико-типологічного методу** полягає в тому, що в суспільно-історичному розвитку, з одного боку, різняться, а з іншого, тісно взаємозалежні одиничне, особливе, загальне й всезагальне. Тому важливим завданням пізнання суспільно-історич-

них явищ, розкриття їхньої сутності стає виявлення тієї єдності, яка була властива різноманіттю тих або інших комбінацій індивідуального (одиничного). Суспільне життя у всіх його виявах – безперервний динамічний процес, що являє собою не звичний послідовний перебіг подій, а зміну одних якісних станів іншими та має свої істотно відмінні стадії. Виділення цих стадій/етапів також є важливим завданням у пізнанні суспільно-історичного розвитку. Виявлення загального в просторово-одиничному, виокремлення стадіально-однорідного в неперервно-часовому потребують спеціальних пізнавальних засобів, яким, зокрема, є метод історико-типологічного аналізу. Вдалим прикладом застосування історико-типологічного методу можна вважати праці з історії освіти А. Є. Іванова [11], Е. Д. Днєпрова [9–10], Л. Д. Березівської [19].

У сучасних дослідженнях з історії освіти широко використовується **історико-системний метод** [20]. Це обумовлено поглибленням історичних аспектів освітологічних досліджень як з погляду цілісного охоплення соціальної реальності, так і з погляду розкриття внутрішніх механізмів функціонування й розвитку різних освітніх систем в різні історичні епохи. Об'єктивна основа системного підходу й методу наукового пізнання – єдність у суспільно-історичному розвитку одиничного (індивідуального), особливого й загального. Конкретно ця єдність виявляється у суспільно-історичних системах *різного* рівня. Зокрема, функціонування й розвиток освітніх систем включає й синтезує ті основні компоненти, з яких складається соціальна реальність. До цих компонентів належать індивідуальні і неповторні події, історичні ситуації та процеси. За внутрішнім змістом вони (компоненти) являють собою ту або іншу конкретну й цілеспрямовану діяльність людей і нерозривно пов'язані з нею відносинами.

Індивідуальні події мають тільки їм властиві риси, які не повторюються в інших подіях. Проте ці події становлять певні види і сфери людської діяльності й відносин, а отже, поряд з індивідуальними, вони мають і загальні риси, створюючи тим самим певні системи.

Окремі події включаються в соціальні системи через історичні ситуації. *Історична ситуація* – це просторово-часова сукупність подій, що утворюють якісно визначений стан діяльності й відносин, тобто певна соціальна система.

Нарешті, *історичний процес* у своїй часовій тривалості має якісно відмінні етапи або стадії, які включають певну сукупність подій і ситуацій, що складають підсистеми в загальній динамічній системі суспільного розвитку. Так, створення Міністерства народної освіти, указ «Про устрій училищ» (1803 р.), «Статут навчальних закладів, підвідомчих університету» (1804 р., 1828 р.). університетські статути (1804, 1835, 1863, 1884 рр.), «Положення про початкові народні училища» (1864 р., 1874 р.), «Статут гімназій і прогімназій» (1864 р., 1871 р.), «Статут реальних училищ» (1872 р.) – системні стадії й етапи генезису й розвитку освітньої моделі Російської імперії XIX ст. Дослідження доводять, що університетські статути 1804 р., 1835 р., 1863 р., 1884 р. – системні стадії/етапи розвитку системи університетської освіти в Російської імперії [1; 10; 11; 18]. Системний характер суспільно-історичного розвитку означає, що всі події, ситуації й процеси цього розвитку не тільки казуально обумовлені й мають причинно-наслідкові зв'язки, але й функціонально пов'язані.

Досліджувана система розглядається не з точки зору її окремих аспектів і властивостей, а як цілісна якісна визначеність із комплексним врахуванням її власних сутнісних рис, та її місця й ролі в ієрархії систем. Практична реалізація цього аналізу включає процедуру *декомпозиції системи.*

У конкретно-змістовому аспекті реалізація завдання декомпозиції системи зводиться до виявлення *системотворчих (системних) ознак,* властивих компонентам вичленовуваної системи. Центральним тут є *структурний аналіз,* тобто виявлення характеру взаємозв'язків компонентів системи і їхніх властивостей. Підсумком структурно-системного аналізу будуть знання про систему як таку. Так, вдале застосування історико-системного методу до вивчення вищої жіночої освіти в Російській імперії дозволило розкрити зв'язки системи з навколишнім світом та її місце в ієрархії тогочасних реальностей [4; 11]. Загальним отриманим результатом стало безпосереднє знання про систему вищої жіночої освіти в Російській імперії другої половини XIX – початку XX ст.

Переведення отриманих знань на теоретичний рівень потребує виявлення функцій даної системи в ієрархії систем, де вона фігурує в якості підсистеми. Це завдання вирішує *функціональний аналіз,* що розкриває взаємодію досліджуваної системи із системами вищого рівня. Саме комбінація структурного й функціонального аналізів допомагає пізнати сутністно-змісто-

ву складову системи у всій її глибині і становить основу застосування історико-системного методу. Зразком вдалого використання окресленого методу може слугувати праця Д. Л. Саприкіна, у передмові до якої автор наголошує на необхідності системних досліджень у порівняльно-історичній перспективі, визначаючи за мету студіювання системи освіти й «освітнього потенціалу» Російської імперії напередодні 1917 р. у «синхронічному» зіставленні з іншими провідними країнами світу, в «діахронічному» – з СРСР і Російською Федерацією [21, 12].

Вищеокреслені переваги історико-системного методу можуть бути використані при застосуванні історико-типологічного, історико-порівняльного та історико-генетичного методів. В останньому випадку результати структурно-функціонального аналізу можуть бути включені до генетичної характеристики досліджуваної реальності.

Нижчу категорію методів наукового пізнання становлять *конкретно-проблемні* методи. Вони спрямовані на вивчення конкретних явищ, що характеризують певні сторони й події дійсності, які становлять об'єкт пізнання історичної науки. Суть цих явищ виражається в теоріях конкретно-проблемного рівня. Вони й визначають специфіку методології (теорії) конкретно-проблемних методів, тобто тих принципів і вимог, на яких засновані ці методи.

До цієї групи пізнавальних засобів зарахуємо **метод проблемно-генетичного аналізу**. Суть його полягає в ретроспективному розгляді проблеми, що виникає в певний відрізок історичного часу, з метою відтворення (реконструкції) процесу розвитку. Зміст такого аналізу полягає в тому, щоб виявити джерела, протиріччя, які зумовили виникнення аналізованої проблеми; установити причинно-наслідкові зв'язки й виявити приховані ієрархії, врахування яких слугуватиме стимулом подальшого розвитку сфери освіти. Таким чином, проблемно-генетичний аналіз дає можливість реалізувати багатовимірне дослідження навчального процесу або явищ освітньої практики.

Серед найбільш значущих проблем історико-освітніх студій, вивчення яких може забезпечити проблемно-генетичний аналіз, варто відзначити, насамперед, так звані наскрізні освітологічні проблеми, які, з'явившись у певну епоху, не втратили своєї актуальності донині. Вважаємо, що до них належать проблеми взаємодії освіти з суспільством, культурою, релігією, становлення й розвитку філософії й історії освіти як науки, виникнення і трансформації освітньо-виховних парадигм. Розв'язання вищезазначених проблем потребує від дослідника знання й урахування загальнонаукових гносеологічних принципів, що, у свою чергу, задає теоретичну перспективу проблемно-генетичному аналізу, орієнтує його на подальше «занурення» у предмет, не допускаючи абсолютизації різних індивідуальних підходів і моделей.

Разом з тим протягом останніх десятиліть XX ст. сформовано постмодерністський науковий дискурс, підґрунтя якого становить плюралізм підходів, множинність істин, міждисциплінарний синтез як результат стирання кордонів традиційних наукових дисциплін. На хвилі постмодерну сформовано гносеологічну парадигму некласичної гуманітаристики, яка виходить із заперечення авторитету, канону і єресі, монізму; ідеї множинності світу, відносності і процесуальної нескінченності його пізнання; акцентування діяльності дослідника не на вивченні масових процесів і явищ, а на вивченні індивіда; характеризується «феноменологічним стилем» пізнання (інтерес до виявів повсякденності, локальних і унікальних зразків, до нестабільних ситуацій). Відбувається включення у вимір соціальних наук людського чинника, що не піддається формалізації, при одночасному наближенні наукових і ненаукових форм пізнання (наприклад, програвання ролей, альтернативних сценаріїв). Усе це відбивається на методології історичних, зокрема історико-освітніх досліджень.

Новим напрямком студіювання історії освіти стає застосування *методологічного арсеналу інтелектуальної історії*, яка базується на розумінні нерозривного зв'язку між історією самих ідей та ідейних комплексів, з одного боку, й історією умов і форм інтелектуальної діяльності – з іншого. Зокрема, харківський дослідник С. І. Посохов здійснив комплексне вивчення створених попередниками уявлень і образів про університети Російської імперії другої половини XIX – початку XX ст. [1]. Через поняття «історіографічний образ» автору вдалося синтезувати тексти з історичним контекстом, а також виявити не лише стилістичні, а й логічні основи їх побудови. Всебічне вивчення змісту й форми публіцистичних та історичних праць, інших історіографічних джерел, які містять інформацію про університети Російської імперії другої половини XIX – початку XX ст. дозволило С. І. Посохову виявити

історіографічні образи цих університетів та визначення особливостей їх конструкції та еволюції, надати загальної характеристики зазначеному історіографічному процесу.

Прикметою нинішнього часу стала взаємодія із західними дослідниками з історії освіти, зокрема історії університетів, що помітно збагатило тематичну палітру наукових праць, дозволило скористатися здобутками, так би мовити, «зовнішніх спостерігачів». Так, Т. Маурер у своїй праці застосувала *метод «колективної біографії»* для досліджень історії університетів Російської імперії [22]. Суть його полягає в тому, що за допомогою біографічного методу досліджується індивідуальний спосіб життя професорів імперських університетів, прив'язаний до інших аналогічних біографій та соціального контексту, вивчається соціальна поведінка та кар'єрне зростання представників інтелектуальної еліти, конструюються певні соціальні типи вчених і водночас державних службовців Російської імперії.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що 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.* Методологія історико-освітніх досліджень може формуватися з урахуванням підходів, традиційних для історичного дослідження.

Список використаної літератури

1. Посохов С. І. Образи університетів Російської імперії другої половини XIX – початку XX століття в публіцистиці та історіографії / С. І. Посохов. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2006. – 368 с.
2. Кобченко К. А. «Жіночий університет Святої Ольги»: історія Київських вищих жіночих курсів / К. А. Кобченко. – К. : «МП Леся», 2007. – 271 с.
3. Вірченко В. В. Жіночі навчальні заклади у м. Києві (1861–1920 рр.) / В. В. Вірченко, А. П. Коцур. – К.; Чернівці : Книги-ХХІ, 2007. – 196 с.
4. Драч О. О. Вища жіноча освіта в Російській імперії другої половини XIX – початку XX ст. / О. О. Драч. – Черкаси : Вертикаль, 2011. – 532 с.
5. Посохова Л. Ю. На перехресті культур, традицій, епох: православні колегіуми України наприкінці XVII – на початку XIX ст. / Л. Ю. Посохова. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. – 400 с.
6. Левицька Н. М. Вища гуманітарна освіта Наддніпрянської України (друга половина XIX – початок XX ст.) / Н. М. Левицька. – К. : НУХТ, 2012. – 395 с.
7. Куліш С. М. Традиції та новації у процесі підготовки науково-педагогічних кадрів Харківського університету XIX – початку XX ст. / С. М. Куліш. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – 552 с.
8. Ковальченко И. Д. Методы исторического исследования / И. Д. Ковальченко. – М. : Наука, 2003. – 486 с.
9. Днепров Э. Женское образование в пореформенной России // Федосова Э. П. Бестужевские курсы – первый женский университет в России (1878–1918) / под ред. Э. Днепрова. – М., 1980. – С. 5–24.
10. Днепров Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века: Становление и развитие системы российского образования (историко-статистический анализ) / Э. Д. Днепров. – М. : Мариос, 2001. – Т. 2. – 671 с.
11. Иванов А.Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века / А.Е. Иванов. – М. : Наука, 1991. – 391 с.
12. Иванов А.Е. Студенческая корпорация России конца XIX – начала XX века: опыт культурной и политической самоорганизации / А. Е. Иванов. – М. : Новый хронограф, 2004. – 408 с.
13. Миронов Б. Н. Экономический рост и образование в России и СССР в XIX–XX веках / Б. Н. Миронов // Отечественная история. – 1994. – № 4–5. – С. 111–123.
14. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / под ред. А. И. Пискунова. – М. : Педагогика, 1976. – 600 с.
15. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР: Конец XIX – начало XX века / под ред. Э. Д. Днепрова. – М. : Педагогика, 1991. – 446 с.
16. Курило В. М. Освіта України і науково-технічний та соціальний прогрес: історія, досвід, уроки / В. М. Курило, В. П. Шепотько. – К. : Деміур, 2006. – 432 с.
17. Донин А. Н. Университетские реформы в России: общественная мысль и практика. Вторая половина XIX века / А. Н. Донин ; под ред. В. А. Динеса; Саратовский госуд. Социально-экономический университет. – Саратов, 2003. – 256 с.
18. Петров Ф. А. Формирование системы университетского образования в России / Ф. А. Петров ; под ред. В. А. Садовничего. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2002. – Т. 1 : Российские университеты и Устав 1804 г. – 416 с.
19. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
20. Днепров Э. Д. Системный подход в изучении народного образования дореволюционной России / Э. Д. Днепров // Школа и педагогическая мысль двух буржуазно-демократических революций : Сб. науч. трудов / под ред. Э. Д. Днепрова. – М., 1984. – С. 28–48.
21. Сапрыкин Д. Л. Образовательный потенциал Российской империи / Д. Л. Саприкін. – М. : ИИЕТ РАН, 2009. – 176 с.
22. Маурер Т. Новый подход к социальной истории университета: коллективная биография профессоров

/ Т. Маурер // Из истории русской интеллигенции : Сборник материалов и статей к 100-летию со дня рождения В. Р. Лейкиной-Свирской. – С.Пб., 2003. – С. 273–301.

Одержано редакцією 20.01.2014
Прийнято до публікації 15.05.2014

Аннотация. Драч О. А. Современные историко-образовательные исследования: традиции и новации методологии. *Проанализированы современные историко-образовательные исследования на постсоветском пространстве. Основное внимание уделено проблеме использования методического инструментария исследователя для изучения вопросов истории образования.*

Ключевые слова: *история образования, историко-образовательные исследования, методы научного исследования*

Summary. Drach O. Modern historical educational researches: methodological traditions and innovations. *The article analyzes the modern historical and educational researches on the territory of post USSR area. Main attention is paid to the problem of methodological instrumentsand the questions of the history of education. History of education as a part of educational and historical studies has changed a lot. This transformation can be seen in such directions as expansion of the scientific fields:dismiss of thepolitical ideology and imaginative academic of the historical and educational research; the expansion abilities of the interdisciplinary researches of education without description that ignores analyze and systematization; research of the innovative aspects of educational studies; necessity of perception of the past by pedagogical community; popularization the results of educational research by the way of creation the national historically educational direction. The gnoseology doctrine of nonclassic humanity disciplines was built on the influence of postmodern tendencies. It is based on the ideas of disclaiming of the authority, monism, ideas of the plurality of the world, revelation and procedural endlessness of its perception, accentuating on the activity of explorer not on the study of common processes, but on the individual, the «phenomenal style» of perception.*

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

УДК 930.1:37(09):94(470+571)«18»

Н. М. Борисенко

НАРОДНА ОСВІТА В РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ: РАДЯНСЬКА ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ

Анотація*. У статті висвітлено доробок радянських дослідників щодо стану народної освіти в Російській імперії. Основну увагу приділено сформованим підходам до аналізу урядової політики в сфері початкової освіти, просвітницької місії православного духовенства, навчально-виховних завдань народних шкіл, а також усталеним в радянській історичній науці стереотипам, що почасти і донині присутні в наукових дискурсах.*

Ключові слова*: народна освіта, радянська історіографія, Російська імперія*

Постановка проблеми. Протягом всієї історії людства освіті належала надзвичайно важлива соціальна функція – сприяння раціональному осмисленню та поясненню дійсності, пристосуванню людини та суспільства до змін, забезпечення наступності суспільного розвитку на основі гармонійного поєднання традиції та новації, соціалізація нових поколінь шляхом передачі їм історичного досвіду поколінь попередніх, збереження її національно-культурної ідентичності. Освіта є важливим елементом існування свідомої нації, подальшого розвитку і прогресу держави. Вивчення досвіду організації народної освіти в умовах модернізації та побудови основ ринкової економіки середини XIX ст. в Україні набуває актуальності та важливого значення для врахування особливостей її формування та розвитку при побудові сучасної системи шкільництва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Притаманна розвитку історичних досліджень доби перебудови і постперебудови тенденція відходу від надмірної ідеологізації та руху до врівноважених і компетентних досліджень з освітянської тематики простежується і в історіографії досліджуваної нами теми. За період незалежності активно розгорнувся дослідницький пошук з питань історії освіти в дожовтневий період, що знайшло вияв у зростанні кількості дисертаційних праць, захищених у суверенній Україні. Серед них виділя-