

**ШЛЯХИ МОДЕРНІЗАЦІЇ КУРСУ
«МЕТОДОЛОГІЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ» ЯК ВАЖЛИВОГО ЧИННИКА
ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ
ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

У контексті актуальності формування у майбутніх викладачів дослідницької компетентності висвітлено деякі шляхи модернізації курсу методології науково-педагогічних досліджень, покликаною реалізувати зазначене завдання. Оновлення методології дослідницької роботи у галузі аналітико-теоретичних студій (з історії педагогіки, порівняльної педагогіки, загальної педагогіки) пов'язується з необхідністю введення інструментарію і положень інтелектуальної історії, герменевтики й інтердисциплінарності, застосування методів фахового добору, аналізу й використання джерел, що за своєю суттю є значущими для будь-яких видів науково-педагогічних досліджень. Вперше обґрунтовано доцільність введення поняття «рецепція» у методологічний апарат українських педагогічних аналітико-теоретичних студій як їх особливої і посутньої функції водночас.

Ключові слова: джерела історії освіти, рецепція, національний образ, текст, культурний трансфер, кроснаціональні освітні зв'язки, інтердисциплінарність.

Зміст пропонованої наукової студії охоплює коло питань методології педагогіки, пов'язаних з методологією дослідницької роботи у галузі аналітико-теоретичних розвідок — історії педагогіки, порівняльної педагогіки, загальної педагогіки. Водночас переконані, що викладені нами міркування стануть також у пригоді й тим науковцям-початківцям — студентам, які здійснюють бакалаврські, магістерські, докторські дослідження у сфері практичної психолого-педагогічної і фахової педагогічної діяльності, оскільки наші міркування торкаються проблеми модернізації й підвищення рівня науково-педагогічних розвідок згідно з актуальними трендами, поширюваними у науковому світовому співтоваристві. Маємо на увазі, що сучасний дослідник будь-якої педагогічної спеціальності повинен знати і послуговуватися ідеями рецепції й інтелектуальної історії, методами фахового добору, аналізу й використання якнайширшого кола джерел — невід'ємного і посутнього підґрунтя всіх наукових досліджень, засобами їх герменевтичного й інтердисциплінарного вивчення. Висвітленню й обґрунтуванню згаданих малорозроблених методологічних аспектів й присвячено виклад. Уточнимо, що свідомо не включаємо до розгляду питання, детально висвітлені у багатьох працях з методології науково-педагогічних досліджень.

Методологічну компетентність молодих освітян-дослідників розглядаємо і як складник їхньої професійно-педагогічної підготовки (Н. Бібік) [22, 409], і як характеристику результатів засвоєння ними знань, що забезпечують «грамотне проведення педагогічного або будь-якого іншого дослідження» (С. Гончаренко) [22, 500]. Компоненти методологічної компетентності (набуті знання, сформовані на їх основі вміння, викристалізовані особистісні оцінки і позиції) сукупно сприяють виробленню творчої спрямованості педагогічної діяльності і теоретичної, і практичної, вміння орієнтуватися в інтеграційних процесах, визначати тенденції розвитку

вітчизняного і світового освітнього процесу. Оскільки розвинена дослідницька культура викладача — вчителя — студента є водночас умовою формування методологічної компетентності, то зрозумілою стає посилена увага до набуття здатності організовувати ефективну дослідницьку діяльність як присутній засіб розвитку творчих сил людини.

Розгляд новітніх методологічних аспектів науково-педагогічних досліджень розпочнемо з донині не репрезентованої в українській теоретичній педагогіці проблеми рецепції, адже проголошення нашою державою євроінтеграційного вибору передбачає забезпечення ґрунтовного знання і перманентного вивчення розвитку європейської культури, науки й освіти. У процесі оновлення й вдосконалення методологічних підходів до здійснення історико-педагогічних і порівняльно-педагогічних досліджень визріла потреба осмислення українськими дослідниками-освітянами історії і сучасного досвіду зарубіжної школи та інтерпретації зарубіжними науковцями історії розвитку шкільництва в Україні, що актуалізується євроінтеграційними пріоритетами. Водночас не втрачає актуальності й потреба створення об'єктивної і якнайповнішої історії розвитку української школи і педагогічної думки, що вмотивовує необхідність встановлення і висвітлення такого істотного аспекту, як рецепція вітчизняною педагогікою зарубіжних освітніх ідей і здобутків та висвітлення іміджу українства серед світового педагогічного загалу.

Аналізуючи наукові розвідки з інших галузей сучасного гуманітарного знання, присвячені питанню рецепції [6; 10; 18; 21; 33; 34; 40; 44; 54; 57; 58], та порівнюючи їх з історико-педагогічною проблематикою, відображеною в узагальнювальних виданнях [1; 55], можемо засвідчити, що здійснений історіографічний пошук не виявив публікацій, присвячених теоретичним роздумам щодо явища рецепції в історико-педагогічних дослідженнях. Отже, ми одержали підстави для висновку: рецепція в сучасних українських історико-педагогічних дослідженнях в усій повноті цього складного поняття усвідомлено, тобто у сенсі розуміння теоретичних засад феномена, практично не використовується. Хоча на рівні творчої інтуїції (не усвідомлено) вона задіяна у дослідженнях, присвячених окремим освітнім персоналіям зарубіжжя, а тим більше — у порівняльно-педагогічних студіях, часом — і в студіях з історії вітчизняної освіти.

Таким чином, на основі проведеного історіографічного аналізу сучасної науково-педагогічної літератури стверджуємо, що, з одного боку, існує необхідність модернізації й розширення за допомогою сучасного методологічного інструментарію, напрацьованого світовою гуманітаристикою, знання про перебіг історико-педагогічних процесів у зарубіжжі, а з другого боку, аналіз показує фактичну відсутність досліджень, присвячених розкриттю проблеми рецепції зарубіжних ідей та їх відлунню у теорії і практиці вітчизняної школи.

Тому перша мета нашого дослідження — сформулювати деякі початкові теоретичні міркування щодо ролі і значення рецепції в історико-педагогічних та порівняльно-педагогічних студіях, оскільки розроблення цієї проблеми нині є «незораним дослідницьким полем», та обґрунтувати необхідність введення рецепції як істотної, *особливої* функції історії педагогіки (чи то вітчизняної, чи то зарубіжної) до її методологічного апарату.

Розпочнемо з термінологічного аналізу, бо переконані, що врахування і задіяння багатоманітності смислів поняття «рецепція», а отже, й функцій, є важливим для наукового загалу освітян, який має широко залучити його до обґрунтування теоретичних основ історико-педагогічних досліджень. Зауважимо лише, що аналізуватимемо ті тлумачення, які не стосуються сфери природничих наук.

Латинський термін “гесеріо” (прийняття) [52, 531] у європейську науку увійшов у XII ст., коли насамперед німецькі правники перейняли, точніше дослівно — запозичили положення

римського права для вдосконалення своїх законів [53, 386], тобто здійснили рецепцію правових норм. За міркуваннями українського історика права Сергія Ткаченка, у юриспруденції рецепція постає як універсальний механізм розвитку права, а отже, й життя в суспільстві, як інструмент розвитку і вдосконалення правової системи [54]. Водночас, роблячи висновок про те, що правові системи не існують ізольовано, вони взаємодіють між собою, «ведуть нескінченний культурний діалог», науковець висуває тезу: рецепція — це «цивілізаційне щеплення», за допомогою якого розвивається світ [54]. З галузі права автор робить слушну екстраполяцію на всю гуманітарну сферу життя людей, стверджуючи, що саме на-слідком рецепції є відомий нині феномен «багатошаровості культури», характерний навіть для відокремлено існуючих суспільств. На підтвердження він наводить міркування відомого німецького дослідника історії Месопотамії Адольфа Оппенхайма про те, що «скільки б не заглиблюватися в історію Месопотамії, навряд чи доберемося до такої стадії месопотамської культури, яку дійсно можна назвати “примітивною”, тобто первісною» [41, 29]. Ми ж наведемо твердження видатного історика А. Дж. Тойнбі, який зробив важливий умовивід про те, що «історія жодної європейської нації чи національної держави не може бути пояснена сама з себе» (Н. Яковенко) [59, 252]. Такі думки не лише підтверджують базову якість суті рецепції, але й дають підстави для критичного сприйняття ідей месіанства і національної винятковості.

Наступною галуззю наукового знання, де також активно вживається термін «рецепція», є теорія літератури, точніше літературна компаративістика. У цій царині розглядуване поняття має смисл «сприйняття», «створення образу» [35, 580]. Яскравим зразком рецептивного за своєю ключовою метою дослідження є монографія українського вченого, академіка Дмитра Наливайка «Очима Заходу: рецепція України в Західній Європі XI-XVIII ст.» (1998 р.). У передмові до твору автор пише, що «рецепція — це тип міжнаціональних культурних і літературних відносин, який особливо актуалізувався у другій половині XX ст.» [40]. При цьому вчений робить акцент саме на такій функції рецепції, як відображення ментальності, культури інших народів, й у підсумку — творення «національних іміджів» у свідомості реципієнта (спочатку дослідника, автора твору, а далі — читача). Таким чином, він доводить, що рецепція є галуззю імагології, яка займається вивченням національних образів народів або регіонів в інших народів. До того ж у баченні Д. Наливайка рецепція — це ще й «коригуюче дзеркало» для того, хто сприймає [40].

Для нас істотною видається думка вченого про те, що велика роль у творенні «національного образу належить індивідуальностям, які водночас вбирають позаіндивідуальні елементи (знання, правду, міфи) про інші народи» [40]. Таке міркування обґрунтовує виняткову важливість біографічних студій, які створюють портретну галерею діячів культури, що є не лише доповненням духовного життя суспільства [25, 88], але й своєрідним «соціокультурним виміром історії».

Із середини 1960-х рр. у сучасному європейському літературознавстві сформувалася окрема теорія рецепції, яка до нашого часу вже роз-галузилася на різні течії. Її фундаторами стали представники німецької літературної критики Хане Роберт Яусс та Вольф Ізер [16]. Одним з її основних положень є таке: реконструкція контексту створення чи сприйняття твору (у Х. Р. Яусса — «горизонт сподівань» або вплив соціальних, культурно-історичних, естетичних уявлень автора на читача) допомагає відновити історію його рецепції й вписати його в історичний процес еволюції Літератури [60, 62]. Таким чином було зроблено спробу подолати вододіл між літературою та історією, між естетичним та історичним пізнанням. Тут доречно навести й суголосну за смислом відому максиму Г,-Г. Гадамера про те, що «історія — це текст» [15], а історія і суспільство є тим, що може бути прочитане. Звернемо увагу на те, що основною джерельною базою для істориків освіти є саме різноманітні тексти, тобто писемні джерела, тому

міркування теоретиків літератури є для нас присутнім через очевидну спорідненість бази дослідження.

Протягом останніх десятиріч ХХ ст. в гуманістаристиці поступово сформувалося сприйняття людської культури як єдиного «інтертексту», який слугує передтекстом будь-якого нового тексту, що з'являється [51, 37]. Як зазначає Олена Мельникова, важливим наслідком трансформації культурної традиції у «великий інтертекст» стало розчинення реципієнта у варіантах інтерпретації текстів культури, кожен з яких може бути витлумачений таким чи чином, залежно від суб'єктивних уподобань інтерпретатора [39, 240]. Професор історії Кембриджського університету П. Берк радить дослідникам «практикувати різноголосся» [7, 333]. Такі ліберально-плюралістичні установки варто враховувати й історикам педагогіки, аби, усвідомлюючи множинність значень тексту, створювати більш об'ємні моделі минулого освітнього досвіду.

Нарешті, переходячи до рецепції в історичних студіях, зазначимо, що в теоретичних роздумах зустрічається розмаїття тлумачень ви-значень і видів рецепції. Наприклад, якщо звернутися до «Словника античності» німецьких авторів Й. Іршмера, Р. Йоне [50], то у ньому рецепція — це «свідоме запозичення й освоєння багатства чужої культури з метою збагачення власної». Автори виокремлюють рецепцію, що здійснюється: свідомо і несвідомо, пасивно (вибірково, опосередковано (через переклад) і безпосередньо) і активно — через наслідування (копіювання); через створення нового на основі античної теми; через переробку античного мотиву [50].

Сучасні російські історики Андрій Ліхацький [43] та Ірина Савельєва [49] синонімічно до поняття «рецепція» використовують термін «культурний трансфер», яким окреслюють процес аналізу практик, текстів і дискурсів, запозичуваних з вихідної культури. Перш ніж стисло схарактеризувати динаміку «культурного трансферу», зазначимо, що він спирається на сукупність методологічних прийомів, характерних для вже добре відомого культурологічного підходу. Ці інструменти забезпечують здійснення аналізу будь-якої галузі суспільного і психологічного життя (у тому числі освіти і педагогіки) крізь призму таких системоутворювальних культурологічних понять, як культура, культурні норми і цінності, уклад життя, культурна діяльність [18, 6]. Оскільки виховання у найширшому сенсі є феноменом культури, його також тлумачать як посередника між людиною і культурою, тому механізми взаємодії виховання і культури з особистістю повинні мати спільну основу, якою у культурологічних концепціях постає механізм діалогу. Згідно з теорією культурного діалогу Михайла Бахтіна, діалог — це явище міжлюдське, природне, ненасильницьке, динамічне, таке, що допускає «інші голоси» у спілкуванні людей [5, 445]. У цьому сенсі очевидна збіжність професійно-світоглядних позицій М. Бахтіна й згаданого раніше П. Берка.

Про невичерпність діалогічної властивості культури як чинника продукування нових смислів, творчого саморозвитку культури писав Юрій Лотман. Як і вже згадані правник С. Ткаченко, історики А. Опенхайм, А. Дж. Тойнбі, Ю. Лотман переконливо, але з позиції філософії культури доводив, що ізольований розвиток культури можливий лише в абстракції, кожна культура вписується в контекст іншої культури, обмін з якою створює невичерпні можливості подальшого руху вперед: «Будь-яка система живе не лише за законами саморозвитку, а й включена до різноманітних зіткнень з іншими культурними структурами. <...> Історія культури будь-якого народу може розглядатися з двох точок зору: по-перше, як іманентний розвиток, по-друге, як результат різноманітних зовнішніх впливів. Обидва ці процеси тісно переплетені, і розділити їх можна лише у порядку дослідницької абстракції» [36, 63].

В аспекті зазначеного для істориків педагогіки важливим є постулат про те, що «діалог

культур» передбачає не їх оцінку (краще-гірше), а встановлення своєрідності кожної з них через зіставлення й осмислення на основі врахування «горизонтів очікувань».

Повертаючись до питання динаміки «культурного трансферу», за-значимо, що вона може бути описана як послідовність таких дій дослідника: добір, подача (трансляція), рецепція (сприйняття).

Своєю чергою трансляція постає у двох вимірах — це й дослідницький інструмент, і авторська позиція дослідника, за якою можна судити про його методологічні уподобання, глибину занурення в тему. І тут принципово важливою виявляється застосовувана ним «політика посилань», тобто добір сукупності джерел, якими оперує, і до яких звертається по аргументи.

Історики конструюють різні моделі «культурного трансферу». Так німецький вчений Уго Бетгерлі обґрунтував існування 4 його моделей:

- культурний дотик;
- культурний контакт;
- культурне зіткнення;
- культурне зрощування [34].

На нашу думку, якщо, відштовхуючись від зазначених моделей, спробувати визначити типи моделей, якими можна описати стан сучасної рецепції зарубіжних педагогічних ідей і досвіду українськими науковцями, то стосовно європейської і американської спадщини це моделі «культурного дотику» і дискретний «культурний контакт». А стосовно російської спадщини — нині це перехід від моделі «культурного зрощування» до моделі «культурного зіткнення».

Завершуючи з пролегоменами, перейдемо до формулювання власних міркувань щодо суті і можливих форм рецепції як елементу наукового апарату дослідження з історії педагогіки, спираючись на напрацювання суміжних наук і реалізуючи актуальний сьогодні й безперечно плідний міждисциплінарний підхід.

Оскільки історія педагогіки як галузь наукового знання про людину має багатоаспектний предмет свого вивчення — історію розвитку теорії та практики виховання, то вона є не тільки історією науки, тобто конкретного професійного світу в контексті соціального середовища, але й історією ідей та їх практичного втілення, історією уособленого педагогічного досвіду і масових культурно-суспільних наслідків освітніх трансформацій. Тому рецепція в історико-педагогічних дослідженнях має специфіку, яка, на наш погляд, полягає у поєднанні функції «сприйняття і створення образу» з функцією «трансляції і адаптації».

Спочатку звернемося до тих студій, що присвячуються вивченню зарубіжних педагогічних надбань. Щодо них рецепцію тлумачимо як двоєдиний процес: з одного боку, це їх теоретичне засвоєння (через послідовно виконані процедури добору, вивчення, інтерпретації й трансляції текстів та їх критики); з другого — це використання або пристосування освітніх концептів чи їх елементів, адаптація до вітчизняних освітніх реалій. Варто розглядати пряму рецепцію (первинну), або пряме «перенесення», і похідну (вторинну), тобто використання ідей або досвіду у модифікованому, трансформованому вигляді.

Хочемо наголосити, що перше з наведених комплексних завдань рецепції як теоретичного освоєння й уведення в культурний простір України педагогічних здобутків зарубіжжя донині не втратило своєї актуальності, бо, по-перше, ми досі послуговуємося першоджерелами класиків зарубіжної педагогіки, які здебільшого були перекладені ще за радянських часів (маємо на увазі характерні для того історичного періоду цензурні втручання в тексти), а нові переклади та ще

українською мовою з'являються вкрай рідко, як і переклади тих праць, які належать не уведеним до сучасного українського наукового обігу авторам, маловідомі нам, проте знані за кордоном (наприклад, творчість Джона Холта, Джеймса Конанта, Елізабет Пібоді, Фрідріха Фьорстера).

У цьому аспекті поширеним професійним недоліком дослідників історії педагогіки, який слід подолати, вважаємо не володіння іноземними мовами, без чого «культурний трансфер» залишається переважно на рівні «культурного дотику». Але життя у час поширення глобалізаційних процесів, або, як означають наш час французькі та російські вчені, в «епоху перекладів» [43], вмотивовує звертання до оригінальних інтелектуальних продуктів, якнайширше використання пер-винної, не відінтерпретованої культурної інформації.

По-друге, домінуючі в українській педагогічній компаративістиці дослідження процесів сучасної освітньої сфери зарубіжжя, є безперечно актуальними, але їх результати потребують ширшого оприлюднення й уведення у науковий обіг. Особливо істотного значення набуває активна трансляція (переклад і поширення) нових текстів, які стали б надбанням широких освітянських кіл України.

Продовжуючи визначення можливих та існуючих форм рецепції у порівняльно-педагогічних студіях, пропонуємо виокремлювати такі: перша аналітичний опис, коментування і засвоєння ідей (найпоширеніша форма рецепції); друга — безпосереднє введення доцільних зарубіжних доробків у педагогічну теорію і шкільну практику (рідкісне явище у нашій освітній дійсності); третя — використання ідей для створення на їх основі нових навчально-виховних концепцій, моделей, технологій (вважаємо її перспективною, адже зарубіжна педагогіка нагромадила цінний різноманітний і ефективний досвід, вивчення якого було і є необхідним для пришвидшення розвитку вітчизняної науки). Відтак розкриття у навчальному курсі методології науково-педагогічних досліджень суті й важливості володіння нюансами рецептивного інструментарію сприятиме формуванню у початкуючих дослідників розуміння суті педагогічних фактів, процесів, явищ, у тому числі значення творчої спадщини видатних вітчизняних, українських та зарубіжних педагогів, що створюватиме теоретичну базу для продукування ідей і проведення самостійних наукових пошуків з фаху, а також компетентному визначенню перспектив розвитку національної системи освіти і педагогічної науки, спираючись на ретроспективний аналіз їх діяльності та порівняльний аналіз сучасних глобалізаційних процесів у сфері освіти.

В Україні, як і в інших країнах світу, історично склалася своя система виховання, що спирається на урахування національних рис українців. Водночас дослідження педагогічних ідей різних народів, встановлення кроснаціональних освітніх взаємозв'язків розширює педагогічну культуру кожної нації, тому переконані, що необхідним є ширше ви-вчення і творче адаптування кращих здобутків, які сприятимуть розвитку теорії й практики сучасної української освіти.

Щодо досліджень вітчизняної освіти і педагогічної спадщини, то й в них, на нашу думку, феномен рецепції знаходить своє місце, бо дослідник, занурюючись у безмежжя текстів, роздумів видатних педагогів і пересічних учасників педагогічного процесу, свідомо чи інтуїтивно також здійснює функції «сприйняття і створення образу» освіти, але не в «іншій» культурі, а в рідній, однак в інший час, чим збагачує відтворення й осмислення розвитку національної культури.

Адаптуючи міркування американського літературознавця А. Балакян до галузі рефлексії освітніх надбань, наголосимо, що вивчення механізму рецепції спрямоване на вдосконалення розуміння іншого навчально-виховного досвіду, змінюваних стандартів перцепції його сенсів, і сьогодні «поцінування рецепції стає претекстом для формулювання теорій актів власне оцінювання» [4].

Отже, можемо підсумувати, що рецепція — це багатозначне поняття, дієвий інструмент,

багатоаспектний процес, кроскультурне явище. Як поняття, що слід ввести до сучасного методологічного апарату педагогічної науки, рецепція сприятиме теоретичній діяльності дослідника, впорядковуючи її, слугуючи осмисленому визначенню методологічної стратегії, тобто усвідомленому добору мети дослідження. Як інструмент історико-педагогічного й порівняльно-педагогічного дослідження рецепція дає можливість оцінити національний педагогічний досвід, створюючи «дзеркало» для його розгляду, дає матеріал для розвитку освіти або вдосконалення її окремих елементів через наповнення їх новим смислом і ефективним досвідом. Як багатоаспектний процес рецепція стає особливо характерною для гуманітарних наук у модерну добу. Як культурне явище рецепція пронизує всю ноосферу сучасності, бо є універсальним механізмом розвитку культури.

Переходячи до блоку актуальних методологічних питань науково- педагогічних досліджень, розкриємо другу мету дослідження — висвітлимо слабкі місця останніх на прикладі вивчення історії вітчизняної освіти, окреслимо шляхи її модернізації, доведемо необхідність упровадження фахових процедур в оперуванні джерелами як основою будь- якого наукового дослідження, сучасних методів розуміння текстів.

Історіографічний процес в сучасній Україні, на думку відомого історика Л. Зашкільняка, значною мірою детермінований методологічними позиціями, розробленими ще у ХІХ ст., зокрема позитивістськими уявленнями про історію та її соціальне призначення, а також історіософським баченням історичного процесу з властивою йому провідною ідеєю метанаративом [24, 28]. Для історико-педагогічних досліджень як історичних і водночас спеціалізованих наукових студій, що здійснюються у предметному полі педагогіки, характерними є не лише зазначені консервативні за суттю ознаки. Більшість з них засвідчує слабку обізнаність їх авторів із сучасними тенденціями розвитку історичних досліджень у світі і невисокий рівень володіння адекватною фаховою процедурою традиційного історичного пошуку. У кращому випадку дослідники-педагоги обмежуються нагромадженням та систематизацією історико-педагогічних фактів у дусі логічного позитивізму, рідко піднімаючись до діалогу з освітнім, науковим і культурним досвідом історичної дійсності. Підстави для формулювання таких міркувань про якість підготовки наукової продукції з історії педагогіки нам дає досвід участі у рецензуванні й опонуванні сучасних дисертацій з історії педагогіки, робота у двох спеціалізованих радах із захисту дисертацій за спеціальністю «Історія педагогіки», у міжвідомчій комісії з координації психолого-педагогічних досліджень в Україні.

Не зупиняючись на позитивних якостях виконаних історико-педагогічних досліджень, які слугують насамперед ідеї збагачення і поглиблення знань про розвиток національної школи і педагогічної думки, у чому полягає їх важлива передусім пізнавальна, а також наукова та соціальна функції, проаналізуємо деякі істотні, на наш погляд, і поширені недоліки таких студій. Переконані, що порушуючи такі питання, сприятимемо поліпшенню якості виконання наукових досліджень, особливо початкового рівня, адже усвідомлення пошукувачами необхідності кваліфікованого використання джерел та впровадження новітніх дослідницьких методів пов'язуємо з підвищенням рівня доказовості та аргументованості виконуваних досліджень. Щодо уведення у практику освітян-дослідників новітніх методів, то насамперед маємо на увазі введення в історико-педагогічні дослідження інструментарію інтелектуальної історії, оновлюваної з 1990-х рр. у контексті інтердисциплінарності [32, 89], тобто активного залучення здобутків і методів інших гуманітарних наук (насамперед історії, а також соціології, літературознавства).

Інтелектуальна історія зайняла провідні позиції у світовій історичній науці [13; 31; 47]. Її ключове завдання — реконструкція минулого кожної з областей і форм знання як частини цілісної інтелектуальної системи, котра з часом зазнає трансформацій. Власне, історія педагогіки як галузь

наукового знання про людину внаслідок багатоаспектності предмета свого вивчення — історії розвитку теорії та практики виховання — завжди була і є не тільки історією науки, де акцент робиться на вивченні «інституційних моментів роботи групи вчених» [59, 32], тобто конкретного професійного світу в контексті соціального середовища. Історія педагогіки є також історією ідей (теорії, відкриття, закономірності, методи) та їх практичного втілення, історією уособленого педагогічного досвіду і масових культурно-суспільних наслідків освітніх трансформацій, а тому передбачає інтердисциплінарність, яку насамперед розуміємо як звертання до оновлюваних методологічних засад історичної науки, використання її інструментарію у досягненні дослідницької мети в предметному полі педагогіки.

Визнання нагальної потреби розгортання сучасних історико-педагогічних досліджень у руслі методології інтелектуальної історії, що є, на думку одних учених (Я. Верменич) [13, 24], (І. Колесник) [31, 39], новим етапом розвитку історії ідей, а на думку інших (Д. Келлі), способом (або способами) цілісного розгляду минулого людства (цит. за Л. Репіною) [47, 98], висуває на перший план доцільність акцентуації уваги істориків педагогіки швидше не «на готовому знанні, а на діяльності з його продукування» [47, 100]. Тобто необхідно зосереджуватися не стільки на педагогічних доктринах і теоріях як результатах науково-практичного пошуку, скільки на вивченні проблем, пов'язаних з їх розробленням, із здійсненням різних освітніх практик і виховних стратегій; на розкритті структури педагогічного знання та реконструкції різнорівневого інтелектуального контексту; на виявленні зміни методів і змісту пізнання і перетворення педагогічної дійсності, але в постійному співвіднесенні із загальним контекстом духовної культури, соціально-організаційними та інформаційно-ідеологічними обставинами конкретного часу. І якщо сучасне інтелектуальне історіописання все далі йде від простої «інвентаризації» фактів, подій, теорій до аналізу змін у суспільній, культурній, ментальній практиці, в науковій свідомості, то історія педагогіки все ще орієнтована на абсолютизацію ролі джерел і опис фактів, причому без розроблення та здійснення необхідних джерельних процедур, покликаних бути альфа-етапом будь-якого історичного дослідження.

Беручи за основу те, що історія педагогіки — це галузева історія або спеціалізована галузь історичної науки, а отже, повинна застосовувати всі досягнення останньої і одночасно підпорядковуватися її методологічним вимогам, з жалем констатуємо: нині в Україні спостерігається ситуація відокремленого, майже ізольованого існування досліджень з історії педагогіки від історичної науки та її теоретико-методологічних вимог до відповідних наукових робіт. Про таке неприйнятне становище ще наприкінці 1980-х рр. писали радянські вчені (Д. Раскін, Е. Дніпров) [46; 19], оцінюючи проблеми тодішніх досліджень з історії педагогіки. Мусимо визнати, що й донині подібна негативна особливість характерна для української історико-педагогічної галузі досліджень. Насамперед це виявляється у недостатній теоретичній розробленості питань історико-педагогічного джерелознавства, і як наслідок — у поширенні некваліфікованого підходу до формування дослідниками джерельної бази та її використання. Тому злободенним залишається питання не стільки про модернізацію методів і концептуальних підходів до вивчення історії освіти, скільки про удосконалення виконання звичайних для фахівців-істориків «джерельних» операцій.

Для істориків є аксіомою визнання і усвідомлення важливої ролі історичних джерел, необхідності їх всебічного аналізу, оскільки від того, за якими критеріями або ознаками здобувач добирає і селекціонує джерельну базу, як класифікує джерела, як здійснює їх синтетичну та аналітичну критику, як інтерпретує тексти, залежить те, наскільки глибокими і переконливими будуть його історичні реконструкції. Саме на основі професійно виконаних вихідних «джерельних» операцій і має вибудовуватися будь-яке історичне дослідження, вони забезпечують

доказовість його концептуальних положень, засновану на повноті і логіці джерелознавчого аналізу. Згадаймо, що з часів діяльності відомого вченого Володимира Антоновича, творця київської історичної школи документалістів, тобто з 1880-х рр., у нашій історіографії утвердилася «нова традиція документалізму», згідно з якою «будь-які судження історика не можуть бути голослівними, а повинні бути доведені науково і сумлінно, повинні ґрунтуватися на документах, достовірних фактах, історичних джерелах» [3, 75]. Упевнені, що це твердження не втратило сили і ним слід керуватися кожному сучасному історичному педагогіці, особливо на початковому етапі проведення дослідження.

Однак більшість пошукачів у галузі історії педагогіки, не маючи спеціальної підготовки історика, не уявляють важливості зазначених принципів професійної роботи з історичними джерелами, слабо знайомі (або й не знайомі) з процедурами науково-історичного пошуку. Спостерігається хаотичний добір джерел дослідження, неусвідомлення авторами важливості початку роботи зі здійснення їх виваженого добору, класифікації та критики, що призводить до використання переважно вторинних джерел (дуже часто — матеріалу підручників), до переписування історичних фактів з відомих праць без оновлення їх трактувань (тобто потрапляння у полон метанаратива), до трансцитування без звернення до першоджерел, до приведення історичних фактів без необхідних посилань і коментарів, до невміння правильно цитувати першоджерела, до введення в науковий обіг документів (особливо це стосується архівних матеріалів), які раніше вже були опубліковані, що свідчить про недосконало здійснений вихідний джерельний пошук і нерозуміння суті археографічної процедури, що в сукупності не забезпечує всебічного та доказового розкриття наукової проблеми.

Підкреслюючи те, що історія педагогіки є частиною, так би мовити, гілкою розлогого дерева історичної науки, разом з тим зауважимо: предмет дослідження історії педагогіки звичайно накладає специфіку на формування її джерельної бази. Щоб охарактеризувати особливості останньої, спочатку коротко наведемо деякі варіанти підходів до класифікації джерел (ця проблема залишається найбільш дискусійною в теорії джерелознавства), поширених у сучасній українській історичній науці, бо вважаємо їх вихідною базою для обґрунтування класифікації джерел з історії національної педагогіки. Поділяючи думку російського історика Д. Раскіна про те, що «ступінь усвідомлення теоретичного і практичного значення класифікації можна вважати показником методологічної зрілості джерелознавства кожної історичної дисципліни» [46, 6], розглядаємо класифікацію джерел як дієвий інструмент, котрим необхідно озброїти педагогів-дослідників, які починають свою діяльність, для підвищення якості їхнього історико-педагогічного пошуку.

Серед функцій, які виконує класифікація джерел, виділяють її важливе значення як засобу організації та впорядкування пізнавальної діяльності здобувача, як способу розвитку уявлень про природу історичного джерела та сприяння одержанню історичної інформації [9, 74]. Наступним за класифікацією кроком є систематизація джерел. Якщо класифікація історичних джерел — це відображення об'єктивно існуючого зв'язку між різними категоріями джерел, а також необхідна теоретична передумова будь-якого джерелознавчого аналізу, то систематизація — це впорядкування джерел за суб'єктивними чинниками, залежне від цілей дослідження, і одночасно його інструмент (Н. Ковальський, Л. Пушкарьов).

Загальні класифікації джерел охоплюють всі види і підвиди основних типів історичних джерел. Один із сучасних українських теоретиків джерелознавства Я. Калакура (2004 р.) у предметному полі історії України за способом кодування та відтворення інформації (критерій був запропонований І. Ковальченком) виділяє речові, словесні (усні та письмові), образотворчі, звукові, поведінкові, конвенціональні джерела [28], хоча ще у 2002 р. до цієї групи він включав

дещо інакший набір, а саме: речові, образотворчі, усні, лінгвістичні, письмові джерела [27]. Інший український дослідник О. Богдашина всі історичні джерела з історії України поділяє на 4 основні групи: словесні, образотворчі, речові та інші [9, 94].

Однак наука не стоїть на місці, зокрема розширюється і база джерел історичної науки, до якої, на думку польських дослідників И. Колбашевської та Р. Стобецького [14, 498], слід приєднати «нові» типи джерел, а саме: різноманітні усні джерела, медіа-джерела, інтернет-ресурс, кіно, комп'ютерні ігри тощо. Використання таких джерел істориками освіти — перспективний напрям, який чекає на реалізацію.

Переходячи до з'ясування особливостей формування джерельної бази історико-педагогічних досліджень, яка визначається своєрідною тематичною територією, висловимо думку, що перша її особливість — це домінуюче переважання групи словесних джерел. Вони об'єднують усні (фольклор), лінгвістичні (пам'ятки національної мови), писемні історичні джерела. А серед названих лівову частку становлять різноманітні писемні джерела, які в свою чергу поділяють на дві великі групи документальні (актові, діловодні та статистичні) і розповідні (періодика, наукові праці, твори історичного характеру, художні твори, особисті джерела) [9; 27]. Кожну з груп можна розділити на численні підвиди. Саме на розробленні класифікації писемних джерел, які найбільш повно відображають шляхи розвитку школи, освіти і педагогічної думки, і слід зосередити зусилля, аби механічно не переносити напрацювання істориків, а здійснювати класифікацію з урахуванням предметного поля педагогіки.

Нам відомі тільки два варіанти професійної класифікації історико-педагогічних джерел. Один був запропонований і обґрунтований Д. Раскіним (1989 р.), який виділяв 3 основні групи джерел: документальні, розповідні і названі ним «дидактичні джерела» — підручники посібники, методичні рекомендації, навчальні програми, плани, розклади занять, плани уроків, протоколи педрад, учнівські зошити та твори тощо [46]. Доцільність виділення такої групи, хоча й з урахуванням її особливостей (неоднозначність функцій її елементів, певна «проміжковість» їх позиції у заявленій класифікації) не викликає заперечень.

Інший варіант класифікації (точніше — систематизації) історико- педагогічних джерел розроблений українським істориком Н. Гупаном (2013 р.), який поклав в її основу видову ознаку джерела [17, 70]. Так, в систему джерельної бази історії педагогіки він включив такі групи: документальні, розповідні, наочні, електронні, історіографічні, масові та немасові джерела, джерела створення підручників («джерела підручникотворення») та джерела особового походження [17, 67-68].

Стосовно цієї класифікації зауважимо, що в ній не зовсім повно дотримано вимоги слідувати певній, визначеній автором ознаці виділення груп джерел, тому вона містить надлишкові елементи. На наш погляд, по-перше, групи «джерела особового походження» й «історіографічні джерела» є підгрупами більш широкої групи «розповідні джерела», тобто сумнівною є доцільність їх самостійного існування в запропонованій системі. Точніше було б навести видовий поділ «розповідних джерел» і вказати 2 згадані групи як підвиди. По-друге, виділення груп «масові» і «немасові» джерела здійснено за інакшою ознакою, ніж решта складників системи, — за ознакою кількості (О. Богдашина). Неочевидним є і виділення групи «наочні джерела», оскільки незрозуміло, що саме мав на увазі автор. Так, сюди можна віднести і картографічні джерела, наочні посібники та демонстраційне приладдя, навчальні діа- та кінофільми тощо, які правильніше було б віднести до більш широкої групи «речові джерела», але її немає в розглядуваній системі.

Спираючись на культурологічне визначення історичного джерела як «продукту цілеспрямованої діяльності людини, явища культури» [26, 26], що повно відображає сутність

історико-педагогічних джерел, пропонуємо класифікувати останні за ознакою «продукт цілеспрямованої людської освітньої діяльності» і виділяти серед них:

- документальні (актові і діловодні, статистичні),
- науково-педагогічні,
- історіографічні,
- філософсько-соціологічні,
- релігійні,
- періодичні художньо-публіцистичні,
- джерела — результати педагогічної діяльності,
- джерела особового походження,
- інші джерела (наприклад, електронні носії інформації тощо).

Уточнимо: сукупність найважливіших для вивчення історії педагогіки джерел, які Д. Раскін відніс до «дидактичних», ми назвали «джерела — результати педагогічної діяльності» і пропонуємо доповнити їх ще й такими елементами, котрі дають важливу інформацію про особистість дитини (учня, вихованця), її характер і психологічні особливості, рівень сформованості знань і умінь, естетичні уподобання тощо, як-от: дитячі малюнки і власноручні вироби, моделі, зібрані колекції, інші творчі роботи тощо. Такі артефакти, на жаль, вкрай рідко стають джерелами вивчення історії вітчизняної школи.

У зв'язку із зазначеним доповненням нагадаємо про ще один авангардний у сучасній гуманітаристиці тренд, який з інших позицій підсилює нашу пропозицію. Маємо на увазі «поворот до матеріального» (material turn), що засвідчив зміну статусу, ролі й функцій предметів у суспільстві, які набули діалогічності завдяки впливу науки і новітніх технологій [32, 9]. Принципово важливим є міркування українського історика І. Колесник про те, що з кінця ХХ ст. в соціогуманітарних науках тексти, джерела, матеріальні й інтелектуальні артефакти, колекції, мали, вчені-дослідники, а нині комп'ютери, комп'ютерні програми створюють єдину мережу комунікацій, що відображає так звану «змінену реальність» [32]. Сучасні соціологи визначають річ як «фізичний об'єкт, оплутаний павутинням смислів» (В. Вахштайн) [12, 16]), а перетворення матеріального об'єкта на об'єкт соціальний пов'язують з включенням матеріальних предметів у наратив (Р. Харре) [56, 118]. Наприклад, польський теоретик історії Е. Доманська стверджує, що поступово узвичаюється думка: «Річ бере участь у творенні людської ідентичності, легітимізує її, <...>, маркує зміни в людській ідентичності» [20, 127].

Такий підхід до матеріальних джерел, за якими визнається «вмонтування» у світ соціальних взаємовідносин і смислів [2, 18], теж має бути взятий на озброєння сучасними дослідниками розвитку українського шкільництва.

Якщо згадати вічну дилему (за Р. Дж. Коллінгвудом): коли джерел мало — історики хотіли б мати їх більше, коли їх багато — хотіли б менше, тому що мета історика — виразна розповідь, — то в цьому аспекті друга особливість джерельної бази історії педагогіки, на наш погляд, пов'язана з методами осягнення джерел і полягає в необхідності застосування герменевтичного підходу до їх вивчення, що не завжди усвідомлюється дослідниками-початківцями в галузі історії педагогіки. У творі «Конфлікт інтерпретацій» французький філософ П. Рікер так пояснював, що

таке герменевтика: «Я називаю герменевтикою будь-яку дисципліну, що бере початок в інтерпретації, а слову інтерпретація я надаю його справжнього сенсу: виявлення прихованого змісту в змісті очевидному» [48, 407]. Це міркування найкращим чином підходить до визначення того, що повинен здійснювати історик педагогіки, досліджуючи і застосовуючи історичні розповідні джерела, аби досягти не тільки адекватного розуміння і тлумачення їх форми та змісту, але й обставин, які їх породили, сенсу, який містився і закладався в них, на-слідків їх появи.

Обов'язковість застосування істориками герменевтичного інструментарію для осягнення тексту була обґрунтована Г. Г. Гадамером, який відзначав, що історична герменевтика ставить завдання «використовувати джерело як документ для пізнання більш широкого історичного взаємозв'язку, про який текст повідомляє через факти, які можуть бути критично перевірені» [15, 245]. І хоча розуміння текстів утруднюється такими «бар'єрами нерозуміння», як необізнаність дослідника, мовний код і часова перепона, їх не слід боятися, але необхідно враховувати, адже «збагачення і поглиблення герменевтикою», за висловом П. Рікера, позитивно впливає на джерелознавчі науки.

Для забезпечення відповідності вітчизняних історико-педагогічних досліджень сучасним світовим тенденціям розвитку історичної науки слід враховувати зміни, що відбуваються у ставленні до джерел. Так, за дослідженням польських історіографів, сучасні вчені більшою мірою шукають у джерелах не однозначні факти, а їх інтерпретації, для яких характерною є різноманітність смислів [6, 500]. Суголосною такому міркуванню є й думка Л. Зашкільняка: «У постмодерний період залишається одна можливість пізнання — інтерпретація, пояснення світу за допомогою мови, наративу. Але всяке буття, інтерпретоване за допомогою мови, буде “текстом”, і сам світ постає як своєрідний текст» [23].

З приводу ставлення до різних видів джерел зауважимо, що закордонні дослідники відзначають втрату в статусі архівних джерел: від фактичної їх монополії у ХІХ і протягом ХХ ст. вони зійшли до рівня од-ного з елементів джерельної бази [14,499]. Пов'язуємо це з поступовим утвердженням в історичній науці погляду на фактаж лише як на один з компонентів процедури вивчення історії.

Узагальнюючи свою позицію, висловлюємо переконання, що сьогодні в Україні стратегічна мета історії педагогіки як науки соціогуманітарного профілю повинна полягати у тому, щоб, формуючи власний науково-інформаційний простір, створювати наукову продукцію з урахуванням теоретико-методологічних зрушень і відповідно до світових тенденцій.

У підсумку також зазначимо, що викладені теоретичні міркування були відображені нами у навчальних курсах «Методологія науково- педагогічних досліджень» спеціальності «Педагогіка вищої школи» (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр») та «Підготовка аспірантів зі спеціальності 13.00.01 — загальна педагогіка та історія педагогіки». Якщо мету першого було сформульовано як формування у майбутніх викладачів методологічної культури та цілісної системи знань, умінь і навичок з організації і проведення науково-дослідної роботи у галузі педагогіки, то для майбутніх фахівців вищої кваліфікації мету курсу було розширено до «формування науково-професійної і дослідницької компетентності», що конкретизувалося у поглибленні знань з теоретичних і методологічних основ педагогіки, розширенні філософсько-культурологічних знань, необхідних майбутнім освітянам викладачам і науковцям, формуванні цілісної системи уявлень про перебіг всесвітнього і національного (локального) історико-педагогічного процесу у вимірі цивілізаційного і синхронного підходів, формуванні вміння визначати перспективи розвитку національної системи освіти і педагогічної науки, спираючись на ретроспективний аналіз їх діяльності та порівняльний аналіз сучасних глобалізаційних процесів у сфері освіти, підвищенні дослідницької культури у галузі педагогічних наук.

На останок зазначимо, що сформованість методологічної компетентності, заснованої на новітніх методологічних і теоретичних знаннях, дає змогу молодим освітянам творити педагогічну дійсність відповідно до нових суспільних потреб, а також відповідно до ступеня її осягнення самими дослідниками. Останнє й вмотивовує необхідність постійної модернізації методологічних засад та інструментальних підходів задля розширення діапазону світоглядних міркувань тих, кому розбудовувати майбутнє.

ДЖЕРЕЛА

1. Адаменко О. В. Публікації й дисертації українських авторів з питань навчання школярів (др. половина ХХ ст.): бібліограф, покажчик / О. В. Адаменко, Е. А. Панасенко. — Луганськ : В-во Б. Маторіна, 2013. — 299 с.
2. Андросова-Байда Д. Від народження до смерті: життєві цикли речей / Дарина Андросова-Байда // Ейдос. Альманах теорії та історії історичної науки. — Вип. 6. — К., 2012. — С. 8-12.
3. Антонович В. Б. Моя сповідь / В. Б. Антонович: вибр. істор.- публіцистичні тв.; [упор. О. Тодійчук, В. Ульяновський]. — К.: Либідь, 1995. — 816 с.
4. Балакян А. Літературна теорія та літературна компарати-вістика [Електронний ресурс] / Анна Балакян // Слово і час. — 2014. — № 3. — Режим доступу : http://www.slovoschas.in.ua/sndex.php?option=com_content&task=view&id=87&Itemid=34 (Зчитано з екрана 10.11.2014)
5. Бахтин М. М. К методологии гуманитарных наук / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. — 2-е изд. — М.: Искусство, 1986. — 445 с.
6. Беззубова О. В. Рецепция «постсоветского» в дискурсе повседневности [Электронный ресурс] / О. В. Беззубова // Человек постсоветского пространства : сб. матер, конф. — Вып. 3. — СПб., 2005. — Режим доступа : anthropology.ru/ru/texts/bezzubova/postsoviet^10.html (Считано с экрана 7.11.2014)
7. Берк П. Історія подій і відродження наративу / П. Берк // Нові підходи до історіописання / за ред. П. Берка; пер. з англ. — К.: Ніка-Центр, 2013 — 368 с.
8. Блок М. Апология истории, или Ремесло историка / М. Блок. — 2-е изд. — М.: Наука, 1986. — 304 с.
9. Богдашина О. М. Джерелознавство історії України: питання теорії, методики, історії: навч.-метод, посіб. / О. М. Богдашина. — 3-тє вид., допов. і перероб. — Х.: Сага, 2009. — 214 с.
10. Болебрух А. Г. История и художественная литература: к специфике социальной рецепции [Электронный ресурс] / А. Г. Болебрух // Гуманитарный журнал. — 2011. — № 1-2 (зима-весна). — Режим доступа : ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/698/Volebroukh.pdf?sequence=1 (Считано с экрана 7.11.2014)
11. Большой юридический словарь [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.petrograd.biz/dictionaries/dict_big_law17.php

12. Вахштайн В. Социология вещей и «поворот к материальному» / Виктор Вахштайн // Социология вещей : сб. ст. / под ред В. Вахштайна. — М.: Изд. дом «Территория будущего», 2006. — С. 7-42.
13. Верменич Я. Історія ідей та криза історизму / Ярослава Верменич // Ейдос. Альманах теорії та історії історичної науки. — Вип. 1. — К., 2005. — С. 24-27.
14. Вирський Д. Історик vs джерела: між класичною історіографією та новими методологічними підходами / Дмитро Вирський // Ейдос. Альманах теорії та історії історичної науки. — Вип. 5. — К., 2010-2011. — С. 498-502.
15. Гадамер Г.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. — М. : Прогресе, 1988. — 704 с.
16. Грабович Г. До історії української літератури: дослід, есе, політика [Електронний ресурс] / Григорій Грабович. — К. : Основа, 1997. — 604 с. — Режим доступу : litorus.org.ua/hrabo/hr.htm (Зчитано з екрана 9.11.2014)
17. Гупан Н. М. Джерельна база історії педагогіки: пошук підходів до систематизації / Нестор Гупан // Рідна школа. — 2013. — № 8-9 (серпень-вересень). — С. 67-70.
18. Дегтярев Д. А. Рецепция в контексте культурологического подхода / Д. А. Дегтярев, А. В. Рогова // Уч. записки ЗабГУ — 2013. — № 5(52). — С. 29-34.
19. Днепров Э.Д. О разработке методологических, историографических и источниковедческих проблем истории педагогики / Э. Д. Днепров // Школа России накануне и в период революции 1905-1907 гг.: сб. науч. трудов / под ред. Э. Д. Днепров и Б. К. Табиева. — М.: Изд-во АПН СССР, 1985. — С. 5-24.
20. Доманьська Е. Речі як Інші / Ева Доманьська // Ейдос. Альманах теорії та історії історичної науки. — Вип. 2. — Ч. 1. — К., 2006. — С. 125-143.
21. Дробіт І. Аспекти рецепції історії у британському романі 80-90-х років ХХ ст. / Ірина Дробіт // Літературні обрії. — Вип. 16. — 2010. — С. 44-50.
22. Енциклопедія освіти / Акад пед. наук України ; голов, ред. В. Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
23. Зашкільняк Л. Замітки про сучасну українську історіографію [Електронний ресурс] / Л. Зашкільняк. — Режим доступу : histans.com/Journ All/xxx/15//12.pdf
24. Зашкільняк Л. Інтелектуальна історія: спроба конвенції (деякі методологічні зауваги) / Леонід Зашкільняк // Ейдос. Альманах теорії та історії історичної науки. — Вип. 1. — К., 2005. — С. 28-36.
25. Иконникова С. Н. История культурологических теорий / С. Н. Иконникова. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Питер, 2005. — 474 с.
26. Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники российской истории : учеб, пособ. / И. Н. Данилевский,

- В. В. Кабанов, О. М. Медушевская, М. Ф. Румянцева. — М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 1998. — 702 с.
27. Історичне джерелознавство : підруч. для студ. гуманіт. спец. ВНЗ. / Я. С. Калакура, І. Н. Войцехівська, С. Ф. Павленко та ін. — К.: Либідь, 2002. — 488 с.
28. Калакура Я. С. Українська історіографія : курс лекцій. — К.: Генеза, 2004. — 496 с.
29. Кислицын К. Н. Диалог культур в европейском образовательно-образовательном пространстве [Электронный ресурс] / К. Н. Кислицын // Знание. Понимание. Умение. — 2010. — Вып. 3. — С. 57-62. — Режим доступа: cyberleninka.ru (Считано с экрана 2.11.2014)
30. Ковальский Н. П. Некоторые теоретико-методологические вопросы советского источниковедения / Н. П. Ковальский, П. М. Куликовский // Теория и методика историографических и источниковедческих исследований. — Днепропетровск, 1989.— С. 12-15.
31. Колесник І. Культурно-інтелектуальна історія як дзеркало «нової наукової революції» / Ірина Колесник // Ейдос. Альманах теорії та історії історичної науки. — Вип. 1. — К., 2005. — С. 36-45.
32. Колесник І. «Поворот до матеріального» як виклик української історії науки / Ірина Колесник // Ейдос. Альманах теорії та історії історичної науки. — Вип. 6. — К., 2012. — С. 8-12.
33. Куций І. П. Рецепція національної історії в українській науково-історичній думці Галичини (1830-1894) : автореф. дис. ... канд. іст. наук / І. П. Куций. — Л., 2004. — 17 с.
34. Лихацкий А. Рецепция западных теорий исторической науки в российских периодических и серийных изданиях (1988-2002) [Электронный ресурс] / Андрей Лихацкий. — Режим доступа : <http://gefter.ru/archive/9130> (Считано с экрана 7.11.2014)
35. Літературознавчий словник-довідник. — 2-ге вид. — К. : Вид. центр «Академія», 2007. — 890 с.
36. Лотман Ю. М. Семиосфера [Электронный ресурс] / Ю. М. Лотман. — СПб. : Искусство-СПБ, 2000. — 704 с. — Режим доступа: vk.com/doc752525_146744970?hash=fc2de899bd058c6b3&d1=a0dc15b757a75afufe (Считано с экрана 7.11.2014)
37. Макарчук С. А. Писемні джерела з історії України : курс лекцій / С. А. Макарчук. — Л.: Світ, 1999. — 352 с.
38. Малигина И. В. Семиосфера Ю. М. Лотмана : рецепция в современном социогуманитарном знании [Электронный ресурс] / И. В. Малигина // Культурологический журнал. - 2012. — № 2 (8). — Режим доступа : www.cr-journal.ru/rus/journals/140.html&j-id=10 (Считано с экрана 9.11.2014)
39. Мельникова Е. Г. Понятие рецепции: современные исследовательские подходы к анализу текстов культуры / Е. Г. Мельникова // Ярославский педагогический вестник . - 2012. -№3. - Т. 1. — С. 239-242.
40. Наливайко Д. Очима Заходу. Рецепція України в Західній Європі XI-XVIII ст. [Електронний ресурс] / Дмитро Наливайко. - К. : Основи. 1998. - 784 с. - Режим доступу : itopys.org.ua/ochyma/ochrus.htm (Зчитано з екрана 8.11.2014)

41. Оппенхайм А. Л. Древняя Месопотамия. Проект погибшей цивилизации / А. Лео Оппенхайм; пер. с англ. М. Н. Ботвинника. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Наука 1990 — 319 с.
42. Папакін Г. «Герменевтика джерелознавча» (архівна та археографічна) : до формулювання проблеми / Георгій Папакін // Ейдос. Альманах теорії та історії історичної науки — Вип 5 — К., 2010-2011. — С. 368-380.
43. Переклад з погляду теоретика [без ПІБ] [Електронний ресурс] // Слово і час. - 2007. - № 5.- Режим доступу:http://www.slovoichas.in.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=93&Itemid=34 (Зчитано з екрана 11.11.2014)
44. Потапенко Я. О. Трансформації базових моделей рецепції Другої світової війни в українській історичній науці початку ХХІ ст. [Електронний ресурс] / Я. О. Потапенко // Історична пам'ять. — 2013. — №29. — Режим доступу: [irbis-nbuv.gov.ua/.../ cgiirbis_64.exe?](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgiirbis_64.exe?) (Зчитано з екрана 2.11.2014)
45. Пушкарев Л. П. Классификация русских письменных источников по отечественной истории / Л. Н. Пушкарев. — М • Наука, 1975. — 281 с.
46. Раскин Д. И. Классификация историко-педагогических источников / Д. И. Раскин // Историографические и методологические проблемы изучения отечественной школы и педагогики : сб. науч. трудов. — М. : Изд-во АПН СССР, 1989. — С. 85-99.
47. Репіна Л. Інтелектуальна історія сьогодні: методи, проблеми, перспективи / Лоріна Репіна // Ейдос. Альманах теорії та історії історичної науки. — Вип. 1. — К., 2005. — С. 89-105.
48. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / П. Рикер. — М. : Академ, проект, 2008. — 695 с.
49. Савельева И. Исторические исследования в ХХІ веке. Теоретический фронт [Электронный ресурс] / Ирина Савельева (публикация на англ. яз. 2011 г.). — Режим доступа : gefter.ru/archive/author/saveyeva (Считано с экрана 2.11.2014)
50. Словарь античности [Электронный ресурс] / Й. Иршмер, Р. Йоне ; пер. с нем. — М. : Прогресс, Лейпцигский библиографический институт, 1989. — Режим доступа : [dictionary of ancient.academic.ru/3515/](http://dictionaryofancient.academic.ru/3515/) (Считано с экрана 2.11.2014)
51. Современное зарубежное литературоведение (страны Западной Европы и США) : концепции, школы, термины. Энциклопедический справочник / науч. ред. Е. И. Ильин, Е. А. Цурганова. — М. : Интрада-ИНИОН, 1999. — 319 с.
52. Современный словарь иностранных слов. — СПб. : Дуэт, 1994. — 732 с.
53. Тихомирова Л. В. Юридическая энциклопедия / Л. В. Тихомирова, М. Ю. Тихомиров ; под ред. М. Ю. Тихомирова. — М. : Юр. л-ра, 1994. — 526 с.
54. Ткаченко С. В. Рецепция права: идеологический компонент (2006) [Электронный ресурс] / С. В. Ткаченко. — Режим доступа : <http://allpravo.ru/library/doc313p0/instrum6518/item6521.html> (Считано с экрана 11.11.2014)
55. Українська історико-педагогічна наука у дзеркалі тематики дисертаційних досліджень (1995-2014): хронологічно-тематичний покажчик закоординованих тем дисертаційних

досліджень зі спеціальності 13.00.01 / наук. ред. Сухомлинська О. В., наук, консультант Побірченко Н. С., упоряд. : Коляда Н. М., Албул І. В., Бондаренко Г. В., Шевчук О. М. — Умань: ФОП Жовтий, 2014. — 357 с.

56. Харре Р. Материальные объекты в социальных мифах / Ром Харре // Социология вещей : сб. ст. / под ред. В. Вахштайна. — М. : Изд. дом «Территория будущего», 2006. — С. 118-133.

57. Червінська О. Рецепція історичної постаті на перетині науки та художніх дискурсів (Жанна д'Арк) [Електронний ресурс] / Ольга Червінська // Історична панорама : зб. наук. пр. — Чернівці, 2009. — Ч. 2. — Режим доступу: www.info-library.com.ua/books-text-10289.html (Зчитано з екрана 2.11.2014)

58. Чиглинцев Е. А. Рецепция как интерпретация : античный образ в иных социокультурных условиях / Е. А. Чиглинцев // Проблемы истории, философии, культуры. — М.— Новосибирск, 2007. — Вып. XVII. — С. 171-177.

59. Яковенко Н. Вступ до історії / Н. Яковенко. — К.: Критика, 2007. — 368 с.

60. Яусс Х. Р. История литературы как провокация литературоведения [Текст] / Х. Р. Яусс ; пер. с нем. Н. Зоркой // Новое литературное обозрение. — 1995. — № 12. — С. 34-84.