

## МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВІТЧИЗНЯНИХ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Висвітлено декотрі теоретико-методологічні проблеми, характерні для сучасних історико-педагогічних студій, та окреслено шляхи їхнього можливого розв'язання. Модернізацію вивчення історії вітчизняної освіти пов'язано з підвищенням фаховості роботи педагогів-дослідників із джерелами, наголошено на актуальності використання інструментарію інтелектуальності історії й герменевтики, на впровадженні й реалізації ідеї інтердисциплінарності як провідного тренду в розвитку сучасної світової історичної науки.

*Ключові слова:* джерела історії освіти, класифікація джерел історії педагогіки інтелектуальна історія, інтердисциплінарність, текст, герменевтика.

Історіографічний процес у сучасній Україні, на думку відомого історика Л. Зашкільняка, значною мірою детерміновано методологічними позиціями, розробленими ще ХІХ ст., зокрема позитивістськими уявленнями про історію та її соціальне призначення, а також історіософським баченням історичного процесу з властивою йому провідною ідеєю – метанаративом [9, 25]. Для більшості як історичних так і спеціалізованих наукових історико-педагогічних студій характерні не лише зазначені історичних консервативні за суттю ознаки, а й слабка обізнаність їхніх авторів із сучасними тенденціями розвитку історичних досліджень у світі та невисокий рівень володіння адекватно-фаховою процедурою традиційного історичного пошуку. У ліпшому разі 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» та в міжвідомчій комісії з координації психолого-педагогічних досліджень в Україні.

Не зупиняючись на позитивних якостях виконаних історико-педагогічних досліджень, які служать насамперед ідеї збагачення й поглиблення знань про розвиток національної школи і педагогічної думки, в чому й полягає їхня важлива, в першу чергу *пізнавальна*, а також *наукова* й *соціальна* функції, звернемося до аналізу декотрих істотних, на наш погляд, і поширених вад таких студій. Отже, мета статті — висвітлення слабких місць сучасних історико-педагогічних досліджень і окреслення деяких шляхів модернізації вивчення історії вітчизняної освіти. Сподіваємося, що обговорення проблеми

посприє поліпшенню якості виконання майбутніх дисертацій, яке пов'язуємо з підвищенням рівня їхньої доказовості та аргументованості на основі кваліфікованого використання джерел та впровадження новітніх дослідницьких методів. Останнє зараховуємо передовсім до введення в історико-педагогічні дослідження інструментарію інтелектуальної історії, оновлюваної з 1990-х рр. у контексті інтердисциплінарності [13, 89], тобто до активного залучення здобутків і методів інших гуманітарних наук.

Інтелектуальна історія зайняла провідні позиції у світовій історичній науці [4; 12; 16]. Її ключове завдання – реконструкція минулого кожної з галузей і форм знання як частини цілісної інтелектуальної системи, котра з часом зазнає змін. Власне, історія педагогіки як галузь наукового знання про людину через багатогранність предмета свого вивчення — історії розвитку теорії та практики виховання — завжди була і є не тільки історією науки з наголосом на вивченні «інституційних моментів роботи групи вчених» [17, 32] (тобто конкретного професійного світу в контексті соціального середовища), але і історією ідей (теорії, відкриття, закономірності, методи) та їхнього практичного втілення, історією уособленого педагогічного досвіду й масових культурно-суспільних наслідків освітніх трансформацій, а тому передбачає інтердисциплінарність, яку, в першу чергу, розуміємо як звертання до оновлюваних методологічних засад історичної науки, використання її інструментарію в досягненні дослідницької мети в предметному полі педагогіки.

Визнання нагальної потреби розгортати сучасні історико-педагогічні дослідження в руслі методології інтелектуальної історії, що, на думку одних учених (Я. Верменич [4, 24], І. Колесник [12, 39]), є новим етапом розвитку історії ідей, а на думку інших (Д. Келлі), — способом (або способами) цілісного розгляду минулого людства (цит. за Л. Репіною [16, 98]), висуває на перший план доцільність акцентуації уваги істориків педагогіки швидше не «на готовому знанні, а на діяльності з його продукування» [Там само, 100]. Тобто потрібно зосереджуватися: не стільки на педагогічних доктринах і теоріях як результатах науково-практичного пошуку, скільки на вивченні проблем, пов'язаних з їх розробленням, з: здійсненням різноманітних освітніх практик і виховних стратегій; на розкритті структури педагогічного знання та реконструкції різнорівневого інтелектуального контексту; на виявленні зміни методів та змісту пізнання и перетворенні педагогічної дійсності, але в постійному співвіднесенні з загальним контекстом духовної культури, соціально-організаційними та інформаційно-ідеологічними обставинами конкретного часу. І якщо сучасний інтелектуальний історіопис усе 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 й здійснення неодмінних джерельних процедур – альфа-етапу будь-якого історичного дослідження.

Беручи за основу те, що історія педагогіки – це галузева історія або

спеціалізована галузь історичної науки, а отже, має застосовували всі досягнення останньої і одночасно підпорядковуватися н методологічним вимогам, з жалем констатуємо: нині в країні спостерігається *відокремлене, майже ізольоване 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. І. Раскін [24], Е. Д. Днепров [20]), оцінюючи проблеми тодішніх досліджень з історії педагогіки. Мусимо визнати, що для української історико-педагогічної галузі досліджень і досі характерна подібна негативна особливість. Насамперед це виявляється в недостатній теоретичній розробленості питань історико-педагогічного джерелознавства і, як наслідок, – у поширенні некваліфікованого підходу до формування дослідниками джерельної бази та її використання. Тому гострим залишається питання не стільки модернізації методів і концептуальних підходів до вивчення історії освіти, скільки вдосконалення виконання звичайних для фахівців-істориків «джерельних» операцій.

Для істориків є аксіомою визнання і усвідомлення важливої ролі історичних джерел, потреба їхнього всебічного аналізу, оскільки від того, за якими критеріями або ознаками здобувач добирає й відбирає джерельну базу, як класифікує джерела як здійснює їхню синтетичну та аналітичну критику, як інтерпретує тексти, залежить наскільки глибокими и переконливими будуть його історичні реконструкції. Саме на основі професійно виконаних вихідних «джерельних» операцій, власне, й слід вибудовувати будь-яке історичне дослідження, адже вони забезпечують доказовість його концептуальних положень, засновану на повноті й логіці джерелознавчого аналізу. Згадаймо, що з часів діяльності відомого вченого Володимира Антоновича – творця київської історичної школи документалістів, тобто з 1880-х рр., у нашій історіографі 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» [2, 75]. Упевнені, що це твердження актуальне і ним слід керуватися кожному сучасному історикові педагогіки, особливо на початковому етапі дослідження.

Однак більшість пошукачів у галузі історії педагогіки, не маючи спеціальної підготовки історика, не уявляють важливості зазначених принципів процесійної роботи з історичними джерелами, погано знають (а то й зовсім не знають) процедури науково-історичного пошуку. Через неусвідомлення авторами важливого починати роботу зі зваженого добору, класифікації та критики джерел дослідження спостерігається їхній хаотичний добір, що призводить до використання переважно вторинних джерел (дуже часто навіть підручників), до переписування історичних фактів із відомих праць без оновлення їхніх

\* Саме так у цитованому джерелі – Авт.

трактувань (тобто потрапляння в полон метанаративу), до трансцитування без звернення до першоджерел, до наведення історичних фактів без посиланні, і коментарів, до невміння правильно цитувати першоджерела, до введення в науковий обіг документів (особливо архівних матеріалів), вже опублікованих раніше що свідчить про недосконалий вихідний джерельний пошук і нерозуміння суті археографічної процедури, а все це разом не забезпечує всебічного та доказового розкриття наукового питання.

Підкреслюючи, що історія педагогіки є частиною, гілкою розлогого древа історичної науки, разом з тим зауважимо: предмет дослідження історії педагогіки звичайно ж, накладає специфіку на формування її джерельної бази. Щоб схарактеризувати особливості останньої, спочатку коротко наведемо декотрі 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. І. Раскіна, що «ступінь усвідомлення теоретичного і практичного значення класифікації можна вважати показником методологічної зрілості джерелознавства кожної історичної дисципліни» [24, 6], розглядаємо класифікацію джерел як дійовий інструмент, котрим треба озброїти початківців-педагогів-дослідників для підвищення якості їхнього історико-педагогічного пошуку.

Серед функцій класифікації джерел виділяють її важливе значення як засобу організації та впорядкування пізнавальної діяльності здобувана, як способу розвитку уявлень про природу історичного джерела та сприяння одержанню історичної інформації [3, 74]. Наступний за класифікацією крок – систематизація джерел. Якщо класифікація історичних джерел – це відображення об'єктивно існуючого зв'язку між різними категоріями джерел, а також теоретична передумова будь-якого джерелознавчого аналізу, то систематизація – це впорядкування джерел за суб'єктивними чинниками, залежне від мети дослідження, і одночасно – це його інструмент (Н. П. Ковальський, Л. Н. Пушкарьов).

Загальні класифікації джерел охоплюють усі види і підвиди основних типів історичних Джерел. Один із сучасних українських теоретиків джерелознавства Я. С. Калакура (2004) в предметному полі історії України за способом кодування та відтворення інформації (критерій запропонував І. Ковальченко) виділяє речові, словесні (усні та писемні), образотворчі, звукові, поведінкові, конвенційні джерела [11], хоча ще у 2002 р. до цієї групи він включав дещо інший набір, а саме: речові, образотворчі, усні, лінгвістичні, писемні джерела [10]. Інший український дослідник: О. М. Богдашина всі історичні джерела з історії України поділяє на чотири основні групи: словесні, образотворчі, речові

\* Тут і далі переклад наш. – Авт.

та ін. [3, 94].

Однак наука не стоїть на місці, зокрема розширюється і база джерел історичної науки, до якої, на думку польських дослідників Й. Колбашевської та Р. Стобецького, слід приєднати «нові» типи джерел, а саме: різноманітні усні джерела, медіа-джерела, інтернет-ресурс, кіно, комп'ютерні ігри тощо (Див.: [5, 498]). Використання таких джерел істориками освіти – перспективний напрям, що 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 — де 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, своєю чергою, ділять на дві великі групи — документальні (актові, діловодні та статистичні) і розповідні (періодика, наукові праці, історичні й художні твори, особисті джерела) [3; 10]. Кожну з груп можна поділили на численні підвиди. Саме на розробленні класифікації писемних джерел, які найповніше відображають розвиток школи, освіти й педагогічної думки, і слід зосередити зусилля, щоб не механічно переносити напрацювання істориків, а класифікувати їх (напрацювання) з урахуванням предметного поля науки.

Нам відомі тільки два варіанти професійної класифікації історико-педагогічних джерел. Один запропонував і обґрунтував Д. І. Раскін (1989). Учений виділив три основні групи джерел: документальні, розповідні і, як він сам їх назвав, «дидактичні джерела» — це підручники, посібники, методичні рекомендації, навчальні програми, плани, розклади занять, плани уроків, протоколи педрад, учнівські зошити, твори тощо [24]. Доцільність виділення такої групи, хоча й з урахуванням її особливостей (неоднозначність функцій її елементів, певна «проміжність» їхньої позиції в заявленій класифікації), не викликає заперечень. Другий варіант класифікації (точніше, систематизації) історико-педагогічних джерел розробив український історик Н. М. Гупан (2013). Поклавши в її основу видову ознаку джерела [6, 70], до джерельної бази історії педагогіки він зарахував: документальні, розповідні, наочні, електронні, історіографічні, масові й немасові джерела, джерела створення підручників («джерела підручникотворення») та джерела особового походження [Там само, 67—68]. Щодо цієї класифікації, то зауважимо: автор не зовсім повно додержався вимоги слідувати певній, ним-таки визначеній ознаці виділення груп джерел, тому класифікація містить надлишкові елементи.

На наш погляд, по-перше, групи «джерела особового походження» й «історіографічні джерела» є підгрупами більш широкої групи «оповідні джерела», тобто сумнівна доцільність їхнього самостійного існування в запропонованій системі. Точніше було б зробити видовий поділ «оповідних джерел» і вказати дві згадані групи як підвиди. По-друге, групи «масові» й «немасові» джерела виділено за іншою, ніж решта складників системи, ознакою

— за ознакою кількості (О. М. Богдашина). Не переконливим є й виділення групи «наочні джерела», оскільки не зрозуміло, що саме мав на увазі автор. Наприклад, сюди можна зарахувати і картографічні джерела, і наочні посібники та демонстраційне приладдя, і навчальні діа- та кінофільми тощо, які правильніше було б зарахувати до більш широкої групи — «речові джерела», але в розглядуваній системі її немає.

Спираючись на культурологічне визначення історичного джерела як «продукту спрямованої діяльності людини, явища культури» [21, 26], що повно відображає і сутність історико-педагогічних джерел, ми запропонували б класифікувати останні за ознакою «продукт спрямованої людської освітньої діяльності» і виділяти серед них: документальні (актові й діловодні, статистичні), науково-педагогічні, історіографічні, філософсько-соціологічні, релігійні, періодичні художньо-публіцистичні джерела, джерела-результати педагогічної діяльності, джерела особового походження та інші (наприклад, електронні носії інформації, а також специфічні види).

Уточнимо: сукупність найважливіших для вивчення історії педагогіки джерел, які Д. І. Раскін зараховував 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 психічні особливості, рівень сформованості її знань і вмінь, її естетичні уподобання тощо (це дитячі малюнки і власноручні вироби, моделі, зібрані колекції інші творчі роботи). Такі артефакти, на жаль, украй рідко стають джерелами вивчення історії вітчизняної школи.

У зв'язку з 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 [13, 9]. Принципово важливим є міркування українського історика І. Колесник про те, що з кінця ХХ ст. в соціогуманітарних науках тексти, джерела, матеріальні та інтелектуальні артефакти, колекції, мапи створюють єдину мережу комунікацій, що відображає так звану змінену реальність [Там само]. Сучасні соціологи визначають річ як «фізичний об'єкт обплутаний павутинням смислів» [18, 16], а перетворення матеріального об'єкта на об'єкт соціальний пов'язують із включенням матеріальних предметів у наратив [26. 118] А, 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» [7, 127].

Сучасним дослідникам розвитку українського шкільництва треба брати на озброєння і такий підхід до матеріальних джерел за якими визнається «вмотування» у світ соціальних взаємовідносин і смислів [1, 18].

Згадаймо 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. В такому разі друга особливість джерельної бази історії педагогіки, на наш погляд, пов'язана з методами осягнення джерел і полягає в потребі застосування герменевтичного підходу до їх вивчення, що не завжди усвідомлюють дослідники-початківці в галузі історії педагогіки. У творі «Конфлікт інтерпретацій» французький філософ П. Рикьор 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» [25, 407]. Це міркування щонайліпше підходить до визначення того, що мусить робити історик педагогіки, досліджуючи й застосовуючи історичні розповідні джерела, щоб досягти не тільки адекватного розуміння й тлумачення їхньої форми та змісту, але і обставин, які їх породили, сенсу, який містився і який закладали в них, і наслідків їхньої появи.

Обов'язковість застосування істориками герменевтичного інструментарію для осягнення тексту обґрунтував Г.-Г. Гадамер. Він зазначав, що історична герменевтика становить завдання «використовувати джерело як документ для пізнання більш широкого історичного взаємозв'язку, про який текст повідомляє через факти, котрі можна критично перевірити» [19,245]. І хоча розуміння текстів ускладнюється такими «бар'єрами нерозуміння», як необізнаність дослідника, мовний код і часова перепона, їх слід не боятися, а враховувати, адже «збагачення і поглиблення герменевтикою», за висловом П. Рикьора, позитивно впливає на джерелознавчі науки [25].

Для забезпечення відповідності вітчизняних історико-педагогічних досліджень сучасним світовим тенденціям розвитку історичної науки треба враховувати зміни, що відбуваються в ставленні до джерел. Скажімо за дослідженнями польських історіографів, сучасні вчені скоріше шукають у джерелах не однозначні факти, а їхні інтерпретації, для яких характерна різноманітність смислів [5, 500]. Співзвучною 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» [8].

З приводу ставлення до різних видів джерел зауважимо, що закордонні дослідники відзначають зниження статусу архівних джерел: від фактичної їхньої монополії в ХІХ і протягом ХХ ст. вони зійшли до рівня одного з елементів джерельної бази [8, 499]. Пов'язуємо це з поступовим утвердженням в історичній науці погляду на фактаж лише як на одну зі складових процедури вивчення історії.

На наше переконання, нині в Україні стратегічна мета історії педагогіки як науки соціогуманітарного профілю має полягати в тому, щоб, формуючи власний науково-інформаційний простір, створювати наукову продукцію з урахуванням теоретико-методологічних зрушень і відповідно до світових тенденцій.

## Література

1. *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.
2. *Антонович, В. Б.* Моя сповідь : вибр. істор.-публіцист. тв. / В. Б. Антонович ; [упор. О. Тодійчук, В. Ульяновський]. — К. : Либідь, 1995. — 816 с.
3. *Богдашина, О. М.* Джерелознавство історії України: питання теорії, методики, історії : навч.-метод. посібник / О. М. Богдашина. — 3-тє вид., доп. і перероб. — Х. : Сага, 20,09. — 214 с.
4. *Верменич, Я.* Історія ідей та криза історизму / Ярослава Верменич // Ейдос. Альманах теорії та історії історичної науки. — Вип. 1. — К., 2005. — С. 24—27.
5. *Вирський, Д.* Історик vs джерела: між класичною історіографією та новими методологічними підходами / Дмитро Вирський // Там само. — Вип. 5. — К., 2010—2011. — С. 498—502.
6. *Гупан, Н. М.* Джерельна база історії педагогіки: пошук підходів до систематизації / Нестор Гупан // Рід. шк. — 2013. — № 8—9 (серпень—вересень). — С. 67—70.
7. *Доманська, Е.* Речі як Інші / Ева Доманська // Ейдос. Альманах теорії та історії історичної науки. — Вип. 2. — Ч. 1. — К., 2006. — С. 125—143.
8. *Зашкільняк, Л.* Замітки про сучасну українську історіографію [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [histans.com/|oita11/xxx/15//12.pdf](http://histans.com/|oita11/xxx/15//12.pdf)
9. *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.
10. *Історичне джерелознавство : підручник для студентів гуманітарних спеціальностей ВНЗ / Я. С. Калакура, І. Н. Войцехівська, С. Ф. Павленко та ін.* — К. : Либідь, 2002. — 488 с.
11. *Калакура, Я. С.* Українська історіографія: курс лекцій / Я. С. Калакура. — К. : Генеза, 2004. — 496 с.
12. *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.
13. *Колесник, І.* «Поворот до матеріального» як виклик української історії науки / Ірина Колесник // Там само. — Вип. 6. — К., 2012. — С. 8—12.
14. *Макарчук, С. А.* Писемні джерела з історії України : курс лекцій / С. А. Макарчук. — Львів : Світ, 1999. — 352 с.
15. *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.
16. *Репіна, Л.* Інтелектуальна історія сьогодні: методи, проблеми, перспективи / Лоріна Репіна // Там само. — Вип. 1. — К., 2005. — С. 89-105.
17. *Яковенко, Н.* Вступ до історії / Н. Яковенко. — К. : Критика, 2007. — 368 с.
18. *Вахштайн, В.* Социология вещей и «поворот к материальному» / Виктор Вахштайн // Социология вещей : сб. статей / под ред. В. Вахштайна. — М. : Изд. дом «Территория будущего», 2006. — С. 7—42.
19. *Гадамер, Г.-Г.* Истина и метод. Основы философской герменевтики / Г.-Г. Гадамер. — М. : Прогресс, 1988. — 704 с.
20. *Днепров, Э. Д.* О разработке методологических, историографических и историкокультурных 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.
21. *Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники российской истории : учеб,*



пособие / И. Н. Данилевский, В. В. Кабанов, О. М. Медушевская, М. Ф. Румянцева. — М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1998. — 702 с.

22. *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.

23. *Пушкарев, Л. Н.* Классификация русских письменных источников по отечественной истории / Л. Н. Пушкарев. — М. : Наука, 1975. — 281 с.

24. *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.

25. *Рикёр, П.* Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. — М. : Академ, проект, 2008. — 695 с.

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

**Рекомендовано до друку. Д-р пед. наук проф.  
дійсн. член НАПН України О. В. Сухомлинська**