

МЕТОДОЛОГІЧНА ФУНКЦІЯ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ У СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Коваленко Є. І.

Автор статті розкриває методологічну функцію історії педагогіки у становленні професійно-педагогічного світогляду, нового педагогічного мислення, цілісної системи знань про історико-педагогічні процеси, найважливіші педагогічні концепції минулого і їх зв'язок з сучасним реформуванням системи освіти. Акцентовано, що виконання історією педагогіки методологічної функції вимагає методологічної переорієнтації. Методологія дослідження історії педагогіки аналізується автором на трьох рівнях: загальнофілософському, конкретно-науковому, технологічному.

Ключові слова: історія педагогіки, методологія, історико-педагогічний процес.

Автор статьи раскрывает методологическую функцию истории педагогики в становлении профессионально-педагогического мировоззрения, нового педагогического мышления, целостной системы знаний об историко-педагогических процессах, наиболее важных педагогических концепциях прошлого и их связь с современным реформированием системы образования. Акцентировано, что выполнение историей педагогики методологической функции требует методологической переориентации. Методология исследования историко-педагогического процесса анализируется автором на трёх уровнях: общепедагогическом, конкретно-научном, технологическом.

Ключевые слова: история педагогики, методология, историко-педагогический процесс.

The author of the article elucidates the methodological function of the history of pedagogy in the formation of the professional pedagogical world outlook, the new pedagogical thought, the comprehensive system of knowledge about historical pedagogical processes, the most important pedagogical concepts of the past and their relation to the modern educational reforms. It has been accentuated that the fulfillment of the methodological function by the history of pedagogy requires methodological reorientation. The methodology of research in the history of pedagogy is analyzed by the author on three levels: general philosophical, specifically scientific, and technological.

Key words: history of pedagogy, methodology, historical pedagogical process.

Важливою складовою сучасного етапу розбудови Української держави виступає подальше реформування національної системи освіти, інтегрування її у світовий і європейський освітній простір. Тому сучасна педагогічна наука і шкільна практика України знаходяться у пошуках оптимальних і перспективних шляхів реформування системи освіти на засадах демократизації, гуманізації та індивідуалізації. Прогнозування розвитку освітніх процесів учені пов'язують з ретроспективним творчо-критичним переосмисленням як вітчизняного, так і зарубіжного досвіду. Вивчення спадщини педагогів минулого пов'язане з прагненням вчених дослідити реальну картину розвитку вітчизняної педагогічної думки як цілісного багатогранного явища, відтворити українську педагогіку, яка протягом століть розглядалася в загальноросійському (чи загальносоюзному) контексті, і визначити роль та місце окремих визначних діячів України у становленні національної системи освіти, а також з прагненням у минулому віднайти витоки провідних наукових ідей сучасності, адже сьогодні історико-педагогічні дослідження набувають статусу інноваційних і відіграють дедалі вагомішу роль у процесі реформування сучасної системи освіти.

Нові соціально-економічні, політичні та ідеологічні реалії, в яких перебуває Україна сьогодні, характеризуються ґрунтовною перебудовою всієї гуманітарної науки, її методологічною переорієнтацією. У зв'язку із докорінною зміною системи цінностей і ціннісних орієнтацій, усього ідеологічного й соціально-культурного контексту в Україні, починаючи з 90-х рр. минулого століття, критиці були піддані теоретико-методологічні засади, концепції розвитку радянської педагогічної науки. Радянське теоретико-методологічне обґрунтування базувалося на "марксистсько-ленінських положеннях", мало в основному "ритуальний, зовнішній характер... З крахом цієї наукової традиції у суспільних та гуманітарних науках виник певний вакуум, який існує й до сьогодні. Це повною мірою стосується всієї педагогічної науки та історії педагогіки як узагальненого теоретичного історико-культурного осмислення педагогічних проблем", – зазначає академік О. Сухомлинська [12, с. 16]. Але криза історії педагогіки, за її твердженням, має не лише негативний аспект, а й багато позитивного, бо кризовий стан – це стан перелому, відмирання деяких положень, ідей і нелегкий шлях до прийняття,

залучення нових [11, с. 26]. Подолання кризового стану сучасної педагогічної науки потребує науково-методологічного забезпечення, осмислення й переосмислення всього проблемного поля історико-педагогічних знань. До історико-педагогічного дискурсу долучилося багато нового, невідомого джерелознавчого матеріалу: персоналії, які в радянські часи були під забороною або ж трактувалися з ідеологічних міркувань як реакційні, "буржуазні"; окремі періоди розвитку української педагогічної думки, наприклад, діяльність братських шкіл України, Кирило-Мефодіївського братства, земств, просвіт, громад тощо; розвиток педагогічної думки української діаспори в еміграції (Софія Русова, Степан Сірополко, Іван Огієнко, Спиридон Черкасенко та ін.). Переосмислюється і ставлення до зарубіжних педагогів – Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнера, О. Декролі, М. Монтессорі, С. Гессена та багатьох інших.

Відомий український вчений С. У. Гончаренко зазначає, що "серед наукових понять, із якими доводиться мати справу педагогу, "методологія" – одне з найбільш невизначених, багатозначних і навіть суперечливих. Тому не випадково в педагогічних працях воно часто трактується зовсім по-різному, часто-густо не зовсім коректно" [5, с. 498]. Необхідність обґрунтування методологічної складової історико-педагогічних досліджень не викликає сумніву, оскільки методологія безпосередньо визначає якість засвоєння науки і свідчить про культуру та фаховий рівень педагога. За відсутності у них методологічного підґрунтя при вивченні історико-педагогічних явищ простежуються ілюстративно-констатаційні підходи, що виявляється в реєстраційній фотографічності, описовості, фактографічності викладу.

Метою статті є розкриття методологічної функції історії педагогіки у становленні майбутнього педагога.

Майбутні вчителі залучаються до вивчення історико-педагогічного процесу під час вивчення курсів історії педагогіки та її продовження – порівняльної педагогіки. Ці дисципліни є базовими нормативними дисциплінами в психолого-педагогічній підготовці майбутніх педагогів. Як навчальні дисципліни вони посідають важливе місце в системі підготовки майбутніх працівників освітньої галузі. Їх вивчення сприяє формуванню професійно-педагогічного світогляду, цілісної системи знань про історико-педагогічні процеси, явища, факти, дають уявлення про найважливіші педагогічні концепції минулого і їх зв'язок з сучасним реформуванням системи освіти. Ознайомлення із шляхами розвитку теорії та практики виховання у різні історичні періоди дасть можливість прослідкувати ґенезу багатьох педагогічних проблем і явищ сучасності, допоможе виробити критично-творче ставлення до педагогічної спадщини минулого, забезпечить оволодіння кращими здобутками світової та української педагогіки, уміннями їх творчо застосовувати у практичній діяльності, здійснювати пошукову діяльність, розвивати свій творчий потенціал.

Проте сьогодні простежуються суперечності методологічного характеру: між розширенням і поглибленням проблематики історії педагогіки і недостатньою розробкою теоретико-методологічних основ самої історії педагогіки; між високим рівнем розвитку загальної методології у філософії і відсутністю їх належного використання в практиці історико-педагогічного дослідження.

Як важлива складовою історії гуманітарного знання історія педагогіки накопичила величезну кількість фактів, описів, наукових узагальнень. В них представлено різні проблеми виховання і їх наслідки, з якими на тому чи іншому етапі цивілізаційного розвитку зіткнулося суспільство, а також шляхи і способи розв'язання цих проблем. Але будь-які описи чи факти, взяті самі по собі, без належного інтерпретаційного супроводу, багатовимірною аналізу не є науковим знанням. Вони не дають можливості досягнути необхідної системності й діалектичності знання, проникнути в безліч прямих і непрямих структурно-функціональних, причиново-наслідкових зв'язків, вибудувати просторово-часові лінії його взаємозв'язку. Наприклад, зрозуміти сутність національної ідеї, природу цього явища у всій його повноті й значущості можна, лише аналізуючи історичний аспект, ґенезу феноменів "національна школа", "національна освіта", "національне виховання".

Кредитно-модульна система організації навчального процесу у вищій школі значно збільшує питому вагу самостійної роботи студентів, в тому числі й у процесі вивчення історії педагогіки: аудиторні години суттєво скорочуються, переносяться вивчення значної частини курсу на самостійне опрацювання, самостійне вивчення першоджерел, виконання ними індивідуальних науково-дослідних завдань з історико-педагогічної проблематики. Без сумніву, таким чином у студентів формуються уміння самоосвіти, так необхідні їм у процесі майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Тому важливо не лише викладачеві забезпечити високий методологічний рівень викладання, а й озброїти студентів методологічними підходами до вивчення курсу.

Термін методологія – грецького походження й означає вчення про методи, методики, способи і засоби пізнання. В науковій літературі простежується неоднозначність визначення цього поняття. В широкому розумінні методологія трактується як сукупність загальних, насамперед світоглядних принципів, вчення про методи пізнання, що обґрунтовують вихідні принципи й способи їх конкретного використання в пізнавальній і практичній діяльності, як наука про побудову людської діяльності.

Методологія педагогіки розглядається нами як сукупність вихідних знань, які беруться в основу розгляду певних теоретичних і практичних проблем. Таким знанням у педагогіці виступає знання про аксіологічну ієрархію розвитку мети, завдань і змісту навчання та виховання, їх організації, форм, засобів і методів, що реалізуються в контексті соціальних, політичних (ідеологічних), культурних домінант, менталітету й традицій українського народу, включаючи й природне середовище, фактори розвитку особистості, наукові підходи до організації навчально-виховного процесу, проведення історико-педагогічного дослідження.

У структурі методологічного знання вчені виокремлюють три рівні: філософський або загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний (прикладний) [1; 3; 5; 10].

Так, С. В. Бобришов систему методологічних підходів в історико-педагогічному дослідженні розвитку педагогічного знання представляє трьома групами: базовими загальнонауковими підходами (системний, структурний, функціональний, логічний, модельний, синергетичний та ін.), які забезпечують необхідну якість аналізу історико-педагогічного процесу; парадигмальними, які базуються на визнаних концепціях і теоріях, що розкривають різні аспекти детермінації розвитку людського суспільства і забезпечують розуміння історико-педагогічного процесу як багатозначних феноменів, різноаспектно вбудованих в систему розвитку суспільства (парадигмально-педагогічний, поліпарадигмальний, антропологічний, соціально-стратифікаційний, аксіологічний, культурологічний, цивілізаційний, стадіально-формаційний); інструментальними (технологічними), в основі яких алгоритми розв'язання дослідження історико-педагогічного процесу (порівняльно-зіставний, герменевтичний, інтерпретаційний, проблемно-генетичний, онтологічний, феноменологічний, диверсифікаційний та ін.) [1].

Зупинимося більш детально на окремих методологічних підходах загально-філософського рівня до аналізу історико-педагогічних явищ.

Системний підхід вимагає досліджувати будь-яке історико-педагогічне явище як системне утворення, виділяючи ознаки системи: наявність сукупних елементів, кожен з яких є мінімальною одиницею, що має межу подільності в рамках цієї системи; наявність певних зв'язків і відношень між елементами системи; функціонування системи та її властивості зумовлені її структурною специфікою; наявність у системі певного рівня цілісності, тобто внутрішніх інтегративних якостей, що виникають унаслідок взаємодії її елементів; наявність спільної структури, яка об'єднує всі елементи системи й забезпечує повноту названих елементів та узгодженість усіх їхніх функцій; наявність зв'язків з іншими системами; цілеспрямованість системи на вирішення якоїсь проблеми [9].

Когнітивний підхід дає можливість інтерпретувати поняття контекстного знання (тобто абстрагування й конкретизація), а поняття контексту для історії педагогіки є одним із базових; методи абстрагування й конкретизації можуть бути застосовані для вивчення таких складних педагогічних об'єктів як виховна система, організаційні форми навчання чи виховання, педагогічне краєзнавство, добродійність в освіті тощо. Когнітивний підхід дає змогу будувати інтерпретацію як "реальності для суб'єкта" [1].

Герменевтичний підхід є особливо важливим для роботи з джерельною базою (наприклад, в курсі історії педагогіки – вивченням праць видатних педагогів). Герменевтика – наука про адекватне розуміння текстів, герменевтичний підхід містить проблеми світосприйняття. Кожен інтерпретатор продовжує справжню історію тексту, добудовуючи її, проектує на реальну соціальну дійсність, додаючи власне бачення і сприйняття, тобто народжує новий текст як об'єкт герменевтики. Герменевтика є етапом між абстрактною і конкретною рефлексією, усяка інтерпретація має на меті подолати відстань, дистанцію між минулою культурною епохою, до якої належить конкретний педагогічний текст, і самим інтерпретатором, тобто є інструментом розуміння студентами себе як вчителя (вихователя, соціального педагога) через розуміння тексту [1; 3; 13].

Культурологічний підхід у процесі вивчення історії педагогіки виходить з того, що сфера освіти є складником загального культурного простору на певному історичному етапі його розвитку. Культура при цьому виступає у трьох аспектах: 1) культура як програма діяльності й поведінки, як спонукальний чинник дії; 2) культура як наступність; культура є досвідом людської діяльності, який передається від покоління до покоління, при цьому культура не лише передається на засадах наступності, вона розвивається, збагачується; 3) культура як накопичення, акумуляція соціально-педагогічного досвіду. Цей аспект поєднує два попередніх: соціально схвалюваний і значущий досвід, що є програмою поведінки, не лише передається на засадах наступності, але й накопичується, що дає потім змогу представити його як соціально-педагогічне історичне явище, яке постає в нас як об'єкт пізнання (н-д, гуманізація навчально-виховного процесу, метод проектів; проблемне навчання тощо). Складність культурологічного підходу, на думку Н. А. Сейко, полягає в тому, що досліджуване історико-педагогічне явище і студенти перебувають у межах різних соціокультурних парадигм. Тому постає проблема

співвимірності різних прошарків соціокультурного досвіду як унікальних, самоцінних й таких, що не перетинаються один з одним [10].

Формаційний підхід обґрунтовано К. Марксом. Він передбачає, що розвиток людського суспільства відбувається як послідовна зміна одного способу виробництва іншим: первіснообщинний, рабовласницький, феодальний, капіталістичний, комуністичний. Зміна формації викликає і зміну базисної надбудови: ідеології, мети і завдань, засобів, форм і методів виховання. На формаційному підході базувалась історія педагогіки радянського періоду.

Цивілізаційний підхід тісно пов'язаний з культурологічним. Він характеризується антропоцентризмом, сутність якого полягає в тому, що в центр вивчення історії педагогіки ставиться людина й вивчення соціально-педагогічної історії здійснюється в контексті людського виміру [8]. Цей підхід поглиблює формаційний підхід, що був практично єдиним у радянській педагогіці.

Соціально-стратифікаційний підхід орієнтує на врахування загальної концепції стратифікації суспільства. Він націлює на розуміння закономірностей і механізмів історично зумовлених трактувань і оцінок фактів історико-педагогічного процесу педагогами і вченими, що належали до різних страт і класів, на виявлення і розкриття ролі ідеологічних детермінант становлення і розвитку тієї чи іншої галузі педагогічного знання і педагогічної практики [1]. Соціально-стратифікаційний підхід доповнює формаційний та цивілізаційний підходи.

Синергетичний підхід дозволяє методологічно підсилити модель формування особистості, відійти від маніпулятивної педагогіки, сприяє свободі самовираження та самореалізації особистості в освітньому середовищі, забезпечує пізнання загальних принципів самоорганізації освітніх систем.

Онтологічний підхід вимагає адекватного використання й інтерпретації понять, що використовуються для опису й аналізу історико-педагогічного знання та розуміння природи й закономірностей існування, перетворення та взаємодії окремих форм знання у процесі його еволюції.

Феноменологічний підхід означає, що елементи педагогічного знання аналізуються не просто як історично зафіксована даність, а передусім як похідне від суб'єктивного світу педагога, як продукт індивідуальної і суспільної свідомості та досвіду, виявляються його різні сторони як індекси суб'єктивного розуміння (суб'єктність в діадах: знання – особистість вченого; знання – наукова традиція; знання – наукове співтовариство), визначаються індивідуально-історичні траєкторії його становлення й розвитку [1]. Феноменологічний і онтологічний підходи існують в тісному взаємозв'язку і взаємодоповнюють один одного.

Диверсифікаційний підхід, в основі якого лежить принцип детермінізму, згідно з яким будь-яке історико-педагогічне явище обумовлено сукупністю відкритих чи прихованих причин. Цей підхід акцентує увагу дослідників історико-педагогічного процесу на перетворювальному потенціалі різнозначних характеристик ближнього, середнього й віддаленого педагогічного просторів, у яких фіксується генеза досліджуваного історико-педагогічного явища. Його використання дозволить виявити в історико-педагогічному процесі загальне тло, домінантні та потребові ситуації розвитку знання, причиново-наслідкові зв'язки й залежності [1].

До конкретно-методологічного рівня дослідження історико-педагогічних процесів відносяться наукові теорії, що стосуються безпосередньо педагогічної науки: мети виховання, змісту освіти, розвитку особистості, теорія розумової обдарованості; діяльнісний, особистісно зорієнтований (педагогічний), парадигмальний, регіональний, нарративний підходи. Оскільки в науковій літературі недостатнє висвітлення мають регіональний, нарративний та парадигмальний підходи, зупинимось більш детально на їх висвітленні.

Регіональний підхід (О. В. Сухомлинська, Н. А. Сейко, К. С. Черепанова) [12; 10; 15] дозволяє визначити особливості становлення історико-педагогічного знання та розвитку народної освіти і педагогічної практики в регіонах України в різні історичні періоди: Правобережна Україна, Полісся, Галичина, Буковина, Закарпаття тощо. Регіональний підхід дозволяє розкрити соціально-культурні суперечності і відмінності у площині "регіон – центр", "регіон – регіон" у межах певних територіальних та історичних кордонів. Стосується це не лише України, а й розвитку освітніх систем у різних регіонах світу.

Важливе значення для дослідження історико-педагогічного процесу має нарративний підхід (Л. Ц. Ваховський, Н. А. Сейко, І. В. Троцук) [4;10;14]. Наратив (або оповідь) – це форма існування суб'єктивного в об'єктивному процесі й у спробі його об'єктивно описати. Історико-педагогічним подіям надається форма і смисл, структурний поділ: початок, середина, кінець етапу, періоду, процесу тощо), тобто дає змогу описувати історико-педагогічний процес як зв'язний контекст, зберігаючи цілісність різноманіття, специфічності і науковості. В площині нарративного підходу історія педагогіки – "це не тільки те, що було насправді в минулому, а те, що ми про це минуле розповідаємо" [4, с. 43]. І. В. Троцук виділяє головні характеристики нарративного підходу: ретроспективність – аналіз подій минулого крізь їх проекцію на сучасність і на майбутнє; перспективність – залежність історичної оцінки від власної

авторської позиції дослідника з проекцією на майбутнє; вибірковість – добирання саме тієї інформації, яка б дозволила множинність інтерпретацій історико-педагогічних подій на фоні певного культурного контексту; специфічність – вплив історико-педагогічного знання на формування соціальної ідентичності з минулим; комунікативність – вплив на історико-педагогічне знання культурного дискурсу; фіксивність – взаємозалежність історичних інтерпретацій і соціальних умов, у межах яких вони є значущими, суттєвими в очах дослідника (педагога, студента) [14].

Парадигмальний підхід у педагогіці обґрунтовано О. В. Сухомлинською, М. В. Богуславським, Г. Б. Корнетовим та ін. [12; 3; 6]. Парадигма, за визначенням О. В. Сухомлинської, – "одне з ключових понять сучасної філософії науки й означає сукупність переконань, цінностей і технічних засобів, прийнятих науковим співтовариством, певна наукова традиція. Парадигмальний же підхід в історії педагогіки – це ґене́за теоретичних положень, що дає змогу науковцям та практикам виявити, сформулювати й описати цілісні моделі освіти, тобто внутрішню логіку розвитку досліджуваного предмета як системи бінарних опозицій (авторитарне виховання – педоцентричне виховання, соціально-орієнтований процес – особистісно-орієнтований процес тощо)" [12, с. 24]. Між цими протилежностями, на думку авторів, розвивається педагогічне знання. Вчені виділяють такі типи парадигм ХХ ст.:

а) виховні: індивідуальна, соціальна, паліативна;

б) навчальні: "школа учіння", "трудова школа", "вільна школа", "школа життя" [12; 3].

Для адекватного розуміння логіки історико-педагогічного процесу важливо враховувати, що в еволюційному розвитку педагогічного знання неможливо виокремити якусь одну-єдину універсальну тенденцію еволюції (наприклад, від авторитаризму до гуманізму), яка б не залежала ні від цивілізаційного різноманіття суспільств, ні від прояву педагогічної культури у різних народів. Для історичного розвитку педагогічної теорії і практики є характерною зміна чи переорієнтація цілей і напрямків їх еволюції, що пов'язано як зі зміною в розвитку суспільного ладу, так і з часовими сплесками інтересу у педагогічній громадськості до різних новацій в освіті і вихованні або ж з перемогою однієї з конкуруючих концепцій чи теорій (парадигм). Однією з особливостей педагогічного знання є те, що в ньому не відбувається властивої для багатьох природничих наук прямої зміни одних теорій іншими. Більшість теорій і концепцій в історико-педагогічному просторі співіснують одночасно або поперемінно. Так, на початку ХХ ст. відбувся науковий прорив в рамках реформаторської педагогіки, коли виконувався ряд дослідницьких програм вченими, що працювали практично на одному дослідницькому майданчику, але в різних педагогічних парадигмах. Вивчення історико-педагогічного процесу засвідчує, що науково-педагогічне знання традиційно розвивалося шляхом безперервного висунення нових гіпотез і створення таких концепцій, в яких та чи інша проблема знаходила поглиблене і всебічне висвітлення. Тим самим не відбувалося спростування загальної ідеї, вираженої у формі гіпотези, концепції й теорії, а піддавалася критиці лише та конкретна форма її вияву, яку мала ця гіпотеза, концепція і теорія в кожний конкретний час. Розвитку педагогічного знання властивий динамізм. Слід враховувати також, що на зломі цивілізації і соціальних епох відбувається якісне накопичення педагогічних ідей, яким зазвичай судилося лише в майбутньому бути глибоко проробленими й здійсненими. Це вимагає поліпарадигмального підходу до вивчення історико-педагогічного процесу.

Отже, поліпарадигмальний підхід "передбачає історіографічне висвітлення логіки розвитку історико-педагогічної проблематики, процес взаємодії різних парадигм та механізм зміни домінуючої парадигми в конкретних історичних умовах" [6, с. 14].

Технологічний рівень методологічного знання дослідження історико-педагогічного процесу передбачає використання як загальнонаукових методів (теоретичний аналіз і синтез; індукція і дедукція, моделювання, абстрагування та конкретизація, порівняння та класифікація), так і специфічних історико-педагогічних методів: генетичний, історико-порівняльний, персоналістично-бібліографічний.

Історико-порівняльний аналіз (історико-компаративний метод, за М. Богуславським), що передбачає порівняння, зіставлення, проведення паралелей тощо, – не набув ще достатнього розвитку у процесі вивчення курсу історії педагогіки. Проте він є провідним методом історико-педагогічного дослідження. При його застосуванні раніше наведені етапи порівнюються й зіставляються між собою. Встановлюються регрес і прогрес різних явищ минулого й на цій основі формулюються відповідні висновки та оцінки. Методологічної переорієнтації сьогодні вимагає визначення змісту історії педагогіки та його вивчення. Традиційно у вивченні історії педагогіки простежувався європоцентристський підхід, оскільки практично історія педагогіки зводилася переважно до досягнень західноєвропейської цивілізації, ігноруючи інші, що мають глибокі пласти педагогічної думки і практики виховання (наприклад, Китай, Японія, Індія та ін.). Історико-порівняльний метод вимагає синхронного аналізу вивчення світової історії педагогіки. Саме в процесі порівняння виявляється можливість для пояснення досліджуваних фактів, розкриття сутності педагогічних явищ.

Сутність історико-генезисного методу полягає у послідовному розкритті властивостей, функцій та змін досліджуваної реальності у процесі її історичного розвитку. Зазначений метод дозволяє виділити причинно-наслідкові зв'язки та закономірності історичного розвитку. Н. М. Гупан, О. В. Сухомлинська виокремлюють конструктивно-генетичний аналіз, оскільки лише історичний аспект, генеза феноменів, що розглядаються, відкривають природу явищ в усій їх повноті й значущості. За допомогою зазначеного методу простежується історіографічний аспект трансформації організаційно-педагогічних засад та розвитку провідних ідей у генезі становлення педагогічної науки [6; 11].

Персоналістичний (бібліографічний) метод є одним із найпоширеніших методів вивчення курсу історії педагогіки у вищих навчальних закладах [13; 6; 7]. На переконання О. В. Сухомлинської, "педагогічна думка завжди персоніфікована – на ній лежить відбиток особистості її носія з його смаками, поглядами, віруваннями та уподобаннями", "творча наукова біографія з часу зародження історії педагогіки як науки завжди була моделлю й однією з провідних форм педагогічної думки. Творча біографія стає об'єктом наукової рефлексії. Цей процес є інноваційним в історико-педагогічній науці" [13, с. 36]. Бібліографічний метод – це такий спосіб опрацювання, аналізу джерел, за якого біографія, особистість педагога виступає, з одного боку, визначальним фактором його творчості, а з іншого – віддзеркалює епоху або ж є її творцем. Тому вивчення персоналії має включати вивчення творчого шляху педагога, аналіз епохи і середовища, його педагогічні ідеї, їх вплив на розвиток педагогічної практики. Бібліографічний метод доцільно поєднувати з іншими підходами – феноменологічним, герменевтичним, наративним, культурологічним, синергетичним, парадигмальним.

Історико-атрибутивний аналіз дозволяє встановити залежність історіографічного тексту у певній історичній цілісності, інтелектуальній та національній традиції, соціально-професійному контексті. Наприклад, територія українських земель входила до складу Російської та Австро-Угорської імперій, Польщі та СРСР, вивчення організаційно-педагогічних засад системи освіти недоцільно аналізувати поза освітнім простором цих держав, без урахування тенденцій, суперечностей та особливостей політико-економічного розвитку країн означеної доби. Зазначений метод дає можливість простежити вплив урядів на формування освітньої політики, простежити їх спільні та своєрідні академічні традиції тощо. Використання цього методу забезпечує регіональний підхід до аналізу історико-педагогічного процесу.

Історико-діахронний метод дозволяє розв'язувати питання періодизації при проведенні історико-педагогічного дослідження (основні етапи еволюції педагогічної науки, виявлення якісних змін тощо).

Отже, методологія історії педагогіки є сукупністю наукових положень, методів вивчення і дослідження історико-педагогічних явищ, сприяє формуванню у студентів творчого педагогічного мислення, готовності до використання і розвитку прогресивних педагогічних ідей минулого. Оновлення методологічних підходів до вивчення історико-педагогічного процесу виступає гносеологічною цілісністю, що включає дослідницькі установки і засоби вивчення об'єктів у структурі історико-педагогічної дійсності. Названі підходи і методи не виключають, а взаємодоповнюють один одного. Як методологічна система вони реалізують ряд функцій стосовно і дослідника (студента, педагога), і дослідження: науково-світоглядну (сприяють формуванню дослідницьких установок на цілісне бачення історико-педагогічного процесу, на комплексне співвіднесення його з соціально-історичною дійсністю; активізують різні рівні методологічного аналізу); функцію концептуалізації (дають можливість сформулювати концептуальну базу дослідження історико-педагогічних явищ, яка б відповідала встановленим у науці традиціям і поглядам; забезпечують формування загальної стратегії дослідження історико-педагогічного процесу відповідно до прийнятих парадигмальних принципів); функцію технологізації (допомагає досягнути науково коректних параметрів і характеристик технологічної сторони процесу пізнання; забезпечує вибір адекватних завданням принципів, засобів, способів і прийомів вивчення історико-педагогічних явищ).

Література

1. Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория : монография / С. В. Бобрышов. – Ставрополь : СКСИ, 2006. – 300 с.
2. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання / М. Богуславський // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 37–40.
3. Богуславский М. В. Научно-педагогические парадигмы: история и современность / М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов // Современные проблемы истории образования и педагогической науки. – М., 1994. Т. 1. – С. 113–137.
4. Ваховський Л. Ц. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз / Л. Ц. Ваховський // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 42–45.
5. Гончаренко С. У. Методологія / С. У. Гончаренко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – К. : А. П. Н., 2002. – 224 с.

7. Дічек Н. Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки / Н. П. Дічек // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 15–19.
 8. Корнетов Г. Б. Цивилизационный поход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов. – М., 1994. – 265 с.
 9. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного похода в отечественной педагогике / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск : Изд-во ХКИППК ПК, 2001. – 152 с.
 10. Сейко Н. А. Дослідження історії доброчинності в сфері освіти України: методологічні підходи до проблеми / Н. А. Сейко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 21, ч. 1. – С. 203–213.
 11. Сухомлинська О. В. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми / О. В. Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К. : АПН, 2003. – 68 с. С. 26–35.
 12. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О. В. Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К. : А. П. Н., 2003. – 68 с. – С. 16–25.
 13. Сухомлинська О. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі / О. В. Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с. – С. 16–25.
 14. Троцук И. В. Наратив как междисциплинарный методологический конструкт в современных социальных науках [Электронный ресурс] / И. В. Троцук. – Режим доступа: www2.usu.ru/philosophy/socphil/rus/narratology.html/. – Назва з екрана.
- Черепанова Е. С. Региональный принцип в историко-философском исследовании / Е. С. Черепанова // Рабочие тетради по компаративистике. – СПб., 2003. – С. 35–38.