

Ольга СУХОМЛИНСЬКА

**Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої  
половини ХХ століття**

Кожен історик педагогіки, науковець, хто постійно стикається з аналізом та експертизою дисертаційних досліджень, стурбований постійним зростанням кількості дисертацій та праць, присвячених історико-педагогічним проблемам. Дедалі частіше вони розглядають різні питання розвитку педагогічної науки і школи у ХХ ст., його другій половині. Цей період — ХХ ст. викликає інтерес не лише в педагогів, а й у представників інших наук, як гуманітарних, так і природничих і особливо тих, які займаються наукознавчими проблемами. Великий інтерес у цьому плані становлять монографії «Принципи историографии естествознания: ХХ век» (отв. ред. И. С. Тимофеев. — Санкт-Петербург, 2001), де розглядається розвиток науки, її історіографії у ХХ ст., та книга австрійського професора педагогіки Вольфганга Брецинка «Метатеория воспитания. Введение в основы науки о воспитании, философию воспитания и практическую педагогику» (Київ, Дрогобич, 2006, переклад з видання 1978 р.). У своїх міркуваннях ми спиратимемося на них, кожного разу посилаючись на тексти. І хоча в першій визначено загальні тенденції розвитку науки, в основному крізь призму зарубіжної історіографії науки, в переосмисленому вигляді обидві вони можуть допомогти у визначенні засад розгляду історико-педагогічних досліджень взагалі й присвячених другій половині ХХ ст. зокрема. Історія педагогіки як структурна складова педагогічної науки набула за останні 20 років завдяки процесам демократизації в Радянському Союзі значного розвитку, що привів до розпаду радянської імперії й поклав початок державотворчим процесам, серед яких і розбудова національної освіти, розвиток педагогічної та історико-педагогічної науки. Аналіз публікацій та захищених дисертацій свідчить про такі тенденції в сучасному розвитку історії педагогіки: 1) зосередження на проблемах української (або

вітчизняної в рамках радянської чи імперської) педагогіки; 2) перевага на персоніфікованому висвітленні історико-педагогічного процесу, навіть коли тему визначено як проблемну; 3) зосередження уваги науковців виключно на періоді кінця XIX — першої третини XX ст. як найбільш плідного в розвитку педагогічної думки й освіти і «зручних» через наявні джерельну базу й історіографічний опис проблем освіти та виховання; 4) тенденція до регіоналізації проблем, коли в предметному дослідницькому полі виокремилася регіональна проблематика (Галичина, Волинь, Східний регіон, Буковина) як віддиференційована складова розвитку історико-педагогічної науки; 5) тенденція до висвітлення, особливо в дисертаційних дослідженнях, різноманітних методологічних підходів, які існують у сучасній гуманітарній науці, з екстраполяцією їх на педагогічну та історико-педагогічну науки. Ось далеко не повний їх перелік: формаційний, антропологічний, цивілізаційний, синергетичний, парадигмальний, соціокультурний, історико-структурний, конструктивно-генетичний, порівняльно-зіставний, аксіологічний, хвильовий, модернізаторський, персоналістично-біографічний, релевантисний тощо. Перелік можна продовжувати, але, крім заявлення про застосування одного, а часто кількох методологічних підходів і пояснення, що кожен з них означає, часто-густо в самій роботі неможливо знайти навіть ознаки того чи іншого підходу. Натомість за останні 10 років дедалі відчутніше проявляється тенденція до представлення історії педагогіки в неорадянському дискурсі, коли наукове дослідження (або дисертація, що майже одне й те саме, бо ми мало маємо досліджень, написаних як наукові розвідки чи монографії — нині все пишеться Для дисертації — докторської, або видається після дисертації — кандидатської) написане в ідеологізованому, міфотворчо-спекулятивному, бездоказовому, прескриптивному стилі, підпорядкованому бажанню привернути на свій бік історії, при цьому однобічно виділяючи ті події, тексти й ідеї, які можуть бути ін-терпретовані як підтвердження певного вчення (Див.: Брецинка В. Метатеорія виховання: Пер. с нем. 1996.-С. 1)9). Прескриптивний стиль досліджень,

характерний для нинішніх історіографічних пошуків, просто замінив украї заідеологізований радянський стиль написання наукових історико-педагогічних розвідок, коли апріорі був відомий результат, викладений у відповідних партійно-урядових документах щодо школи, освіти, окремих предметів тощо. Тепер ця прескриптивна установка, яка замінила радянський дискурс, стосується українства, української ідеї, українських діячів, позитивних за фактом своєї наявності й зовсім не за аналізом їх діяльності. Наступною рисою неорадянського підходу в історії педагогіки є вимога до практичної складової як необхідного компонента дослідження, його значення для сучасності, попри те, що сама робота може стосуватися періоду, віддаленого від нас на кілька століть. Притаманний радянському стилю практико-орієнтований характер сучасних історико-педагогічних досліджень спонукає авторів до написання якихось рекомендацій (невідомо лише, кому), абсолютно схоластичних, бездоказових, не перевірених у процесі власного дослідження хоча б на рівні ідей. «Не можна чекати, — зазначає той же австрійський дослідник В. Брецинка, — від історіографії виховання того, що вона, не втративши свого характеру як наука, через тлумачення й пояснення феноменів минулого зможе запропонувати норми для теперішньої і майбутньої виховної й виховно-політичної діяльності. Історик, який досліджує минулі світоглядні, моральні чи виховно-технологічні норми, нічого не вирішує стосовно належного, а інтерпретує колись, десь, якоесь висунуті вимоги належного... Дослідники намагаються довідатись не лише про минулі феномени як такі, а про розвиток, процес розвитку чи змін певних феноменів минулого. Не виключає обмеження лише окремими фактами й потребує врахування комплексності феноменів і взаємозв'язків, у яких вони перебувають» (Там само. — С. 203-204). Наведені вище тенденції розвитку історико-педагогічних досліджень й призвели до певної вичерпаності проблематики. Тому в останні два—три роки спостерігається тенденція звернення до другої половини ХХ ст. як до предмета історико-педагогічних досліджень. Увага до цього періоду є досить новим явищем в історико-

педагогічній науці й, на нашу думку, потребує спеціального розгляду. Насамперед тому, що події, факти, феномени, які відбувалися тоді, є нашою недавньою історією, коли започатковані там процеси й тенденції є й у нинішньому дискурсі. Чи є це історією? І якщо це історія нашого недавнього минулого, вчорашня історія, майже сьогодні, то чи не з'являється потреба звернутися до неї, висунути й обґрунтувати відповідні методи дослідження. Стосовно того, що ж таке історія та історія педагогіки, оскільки ці два напрями досліджень тісно пов'язані між собою предметом та методикою досліджень. Згідно з вітчизняною концепцією історією вже є ті факти, що відбулися вчора й мають назву «новітньої історії». Тим часом у багатьох країнах світу, зокрема в Англії, факти і події, не віддалені на 30 років від сьогодні, вважаються політологією, а не історією, що, на нашу думку, є більш умотивованим. Неодноразово у своїх статтях ми посилалися на думку відомого російського історика педагогіки О. Піскунова про те, що оцінні судження щодо тих чи інших персоналій, подій та фактів в історії педагогіки першої половини ХХ ст. «зможуть дати лише дослідники ХХІ ст. Ми вочевидь перебуваємо ще в тому ж ментальному просторі, що й педагоги 50—80-х років нашого століття» (История педагогика: В 2 ч. Ч. 2. С XVII в. до середины ХХ в. / Под ред. А. И. Пискунова. М., 1998.-С. 290). Необхідно підкреслити ще раз різницю між історичними та історико-педагогічними дослідженнями. Опис і тлумачення, оцінні судження щодо ефективності, позитивності, корисності, перспективності, шкідливості (чим власне, й займаються історики педагогіки — ціннісний вимір, ціннісний підхід, в описі фактів і подій) мають розглядатися крізь призму результативності / не результативності ідей, технологій, їх впливу на подальший розвиток школи та педагогіки. А для того, щоб це визначити, має пройти час для апробації, перевірки, корекції планів та програм, підбиття певних підсумків. Власне, практика, зокрема довгострокова, може дати відповідь на продуктивність тих чи інших педагогічних ідей та технологій. Х. тому, має минути певний (і досить значний) час. Проте тенденція до дослідження педагогічних

феноменів другої половини ХХ ст. розвивається. І коли йдеться про 50— 70-ті роки, — це вже історій, але вже й 80-ті роки — кінець ХХ ст. дедалі частіше підпадають під це визначення. Отже, яка специфіка і які особливості історико-педагогічних досліджень другої половини ХХ ст.? Дослідники історії науки стверджують, що цей період уніс у наукознавстві) багато нових ідей. У ці роки здійснено нові наукові відкриття, віднайдено нові методології] повороти в освоєнні фактів, поставлено нове коло питань, які раніше не обговорювались у науковому співтоваристві. Значні інтеграційні процеси, що відбулися в науці другої половини ХХ ст., виникнення нових наукових дисциплін на стиках наук — біохімія, біофізика, психолінгвістика тощо також поставили нові питання перед наукою. Для того, щоб підійти до аналізу історико-педагогічних аспектів цього питання, нагадаємо, що ж таке наука й чим вона відрізняється від інших світоглядних позицій та знання. Нині під наукою, зокрема й гуманітарною, розуміють обґрунтованість знання фактами, експериментальними даними, спостереженнями, які можуть підтвердити або спростувати висунуті гіпотези, концепції, ідеї. Критерієм науковості є можливість (і необхідність) перевірки висунутих ідей емпіричним шляхом. Наступними характеристиками науки виступають, за Т. Куном, парадигма — теорія, яку поділяють всі чи певна, досить значна група наукового співтовариства, та особлива мова, притаманна саме цій науці, що дає можливість науковцям спілкуватися, обмінюватися ідеями й розуміти один одного. Але, як стверджують учені, «питання про те, що таке наука і як точно відрізнити науку від не науки, так і не отримало до сьогодні чіткого розв'язання. Користуючись зазначеними вище демаркаціями, філософ науки може приблизно сказати, що таке наука, і здатний у загальних рисах окреслити сферу наукової діяльності. Однак завжди залишаться сумнівні випадки, для яких її критерії будуть безсилями. Не варто однак вважати це великим недоліком. Критерії науковості повинні залишатися дещо невизначеними, інакше вони можуть стати перешкодою для виникнення нових наукових дисциплін і пізнання нових, раніше невідомих предметів і

явищ» (Никифоров А. Л. *Философско-методологические основания историографии науки // Принципы историографии естествознания: XX в.* — Санкт-Петербург. - 2001. - С. 13). Розвиток наукового знання у ХХ ст. спричинив появу різноманітних методів дослідження. Із започаткуванням наукових теорій, тобто з ХVІІІ ст., наука з описового, системно-класифікаційного викладу розвинулась до пояснюючої теорії, тобто тлумачення того, що відбулося, або за допомогою інших пояснень, які користуються великим авторитетом у науці, або за допомогою логічного викладу з відповідними доведеннями. Тобто опис, пояснення й передбачення (перспективність) є характерними функціями наукового знання. У другій половині ХХ ст. наука, яка вже нагромадила значну кількість даних і має свою історію, почала включати її до структури розв'язання проблеми явища, технології як ступінь розробленості проблеми, її історіографію. Ця тенденція міцно увійшла в розуміння науки взагалі, і нині неможливо розпочати розв'язання проблеми, не визначивши, що ж було зроблено до цього, від чого потрібно відштовхуватись, розвиваючи, розбудовуючи нове знання. Як зазначається в уже згадуваній монографії про принципи історіографії науки ХХ ст., «якщо в епоху панування логічного позитивізму предметом методологічних досліджень була мова науки, а головним засобом методологічного дослідження — логічний аналіз, то у другій половині ХХ ст. основним предметом методології дедалі більше стає історія розвитку наукового знання, а одним із найважливіших засобів — вивчення історії науки» (Там само. — С. 24—25). Цей поворот у різних науках, як природничих, так і гуманітарних, відбувся завдяки працям Карла Поппера, Томаса Куна та Імре Лакатоса, котрі ввели історію науки як істотний, якщо не вирішальний компонент наукового дослідження, як її методологію в різних філософських інтерпретаціях. Якщо розглянути педагогічні та історико-педагогічні дослідження підданим кутом зору, то побачимо, що вони в цілому відображають цю тенденцію — у всіх текстах є історіографія питання або ж ступінь розробленості проблеми. Але за більш детального

вивчення виявляється, що ця частина роботи, яка мала виступати саме як методологія, побудова власної концепції на аналізі зробленого або ж оцінювання, порівняння різного роду концепцій щодо обраного предмета й вибору найпридатнішого, часто носить описовий характер добору цитат та висловів стосовно розтягнутого на декілька століть предмета дослідження, котрі, як правило, пропонувалися зовсім з іншого приводу. Отже, провідна тенденція науки другої половини ХХ ст. — включення історії науки, історії проблеми до структури дослідження як методології, повинна мати конкретний і справді концептуальний характер, виступаючи великою мірою обґрунтуванням наукових міркувань дослідника. Історіографія має бути представлена дескриптивною, діловою, раціональною або когнітивною, тобто науковою мовою (В. Брецинка, 2006). Наступна характерна риса історії науки у другій половині ХХ ст. — обрання більш локальних, індивідуалізованих, персоніфікованих проблем. Це ми спостерігаємо й на прикладі нинішнього розвитку історико-педагогічної науки, коли обираються мікропроблеми, здійснюються мікропідходи на відміну від попередніх етапів розвитку науки. Проти цього активно виступають дослідники в галузі дидактики, виховання, часткових методик, тим часом пропонуючи такі ж мікротеми у своїх напрямках. Підтвердимо цю ідею цитатою з книги «Принципи історіографії природознавства: ХХ ст.»: «Ближче до кінця століття в історії науки відбувається міні атюризація предмета дослідження у зв'язку з поширенням досліджень типу кейс-стадіс (case studies). Для цих досліджень важливо, що як цілісне, унікальне береться мала за обсягом подія: вивчається не культура великого регіону, а події локалізовані, але обираються вони з погляду того, наскільки відтворюють загальнозначущу ситуацію» (С. 75). Дана тенденція має знайти відображення в дослідженнях другої половини ХХ ст. як мікроісторія, індивідуальні епізоди, але водночас у контексті характеристик цілісного історико-педагогічного процесу. Є дуже важливою індивідуальність, одиничність, але на фоні цілісності. Адже не секрет, коли докладно, послідовно досліджена якась часткова тема, але

виокремлена поза контекстом, поза реаліями існуючої в той час школи, методики (коли йдеться про освіту), поза існуючими світоглядними концепціями та напрямками (коли йдеться про розвиток педагогічних ідей, особливо в персоналістичному вимірі), то неможливо цілісно уявити, в чому ж полягала особливість, своєрідність освітньо-виховних технологій або ж які нові ідеї були висунуті тим чи іншим педагогом та ступінь їхньої новизни, бо відсутні широкий контекст, текст і гіпертекст. Тим більше, що розвиток гуманітарної науки в другій половині ХХ ст. має свої якісні й кількісні особливості, які повинні відбиватись у наукових дослідженнях. Йдеться насамперед про інституалізацію, політизацію та соціалогізацію науки. Звернемось до першої характеристики — інституалізації науки. На відміну від попередніх етапів розвитку наукового знання, що не мали загалом інституалізаційного характеру, друга половина ХХ ст. характеризується масовою організацією науки— перетворення її у велике, індустріально організоване підприємство, «до якого залучаються великі матеріальні й людські ресурси» (Принципи историографії. — С. 44). До наукознавства вводиться опозиція «Мала наука — Велика наука» (Д. Прайс), і коли до другої долучаються наукові кадри, наукова література, система соціальної підтримки й механізми підготовки наукових кадрів, до першої — власне науковець. Наукова праця стала колективною, виконуваною в рамках лабораторій, інститутів. До неї почали залучати не лише науковців, а й комп'ютерників, інженерів, лаборантів. Диверсифікувалася і структура наукових спеціалізацій усередині однієї науки, що можна спостерігати в педагогіці. Ще одною формою самоінституалізації виступили самоврядні професійно сформовані організації вчених, які ставлять перед собою різні завдання. Інституалізація педагогічної науки другої половини ХХ ст. спонукає до дослідження їхньої діяльності, розкриття конкретно-історичних особливостей розвитку самих організацій та педагогічних ідей у об'єднаннях різного рівня, інтенсивність і продуктивність їхньої діяльності. Наступна характеристика науки другої половини ХХ ст. — це політизація,

ідеологізація науки, особливо гуманітарної, а тим більше такої прикладно-нормативної, як педагогіка. Оскільки друга половина ХХ ст. майже повністю укладається в радянський період, то не варто навіть наводити аргументи щодо ідеологізації освітнього простору та педагогічної думки в СРСР. Але навіть у рамках періоду суцільної, тотальної ідеологізації можна виявити, якщо застосовувати наукові методи критично-рефлексивного, дескриптивного опису, ті явища й феномени (користуючись «кейс-стадіз» або мікроісторією), які виходять за рамки існуючої парадигми, але діють у тому ж контексті. Цей феномен — ідеологізація — притаманний не лише СРСР, а взагалі світовій науці, що розглядається у дихотомії наука-влада, де влада, групи влади великою мірою впливають на науковий дискурс. При цьому «мікроаналіз влади зовсім не передбачає вивчення панування одного класу над іншим або експлуатації однієї соціальної групи іншою, навпаки, намагається вичленити поле взаємовідносин, куди залучені всі учасники владних стосунків, проникність кожного з них інтенціями на владу» (Принципи историографии. — С. 37—38). Як видається, ця тенденція або характеристика не зникне ніколи, бо вона явно спостерігається й сьогодні, лише набуваючи більш урізноманітнених і прихованих форм. Наведені характеристики з повним правом можна віднести до соціальної історії науки, яка набуває дедалі більшого значення, оскільки, розширюючись і ускладнюючись, захоплює нові простори. Можна назвати це терміном соціалізації науки але ми стільки потерпали від прямого, вульгаризованого соціалізаторства всієї гуманітарної науки, відкидання притаманних власне їй інтернальних закономірностей розвитку, що тепер можемо говорити лише про соціальні аспекти розвитку педагогічної та історико-педагогічної науки. До цих аспектів відносимо й інституалізацію та політизацію (наука + влада й владні стосунки навіть усередині науки, які тягне за собою та ж інституалізація). Наприклад, ті ж владні стосунки, політизація ставили значні перешкоди в 70—80-ті роки ХХ ст. щодо досліджень усіх репресованих українських педагогів, а також тих, котрі розцінювались як національно

свідомі, — і серед них Т. Лубенець, Б. Грінчійко, В. Дурдуківський, О. Залужний та багато інших. Соціальні аспекти історії педагогіки включають у своє поле також різні соціальні утворення, які до цього часу не були об'єктом досліджень. У другій половині ХХ ст., коли наукове знання постає як цілісність із соціумом, виокремилися й спеціальні групи як об'єкти дослідження, значення яких весь час зростає (мікрорівні). Для історії педагогіки це передусім сім'я, дитячі та юнацькі організації, як формальні, так і неформальні, вікові угруповання тощо. Сюди можна віднести і спричинені соціумом регіональні особливості (етнічні, географічні, професійні). Наступною характерною рисою гуманітарного знання другої половини ХХ ст. є його повернення до індивіда, його внутрішнього світу, до невідтворюваного. До вивчення людини звертається і література, і психологія, і генетика, і педагогіка, і мистецтво, і етнологія, а також ті науки, які віддзеркалюють розвиток цих процесів. Особистість, виступаючи предметом і об'єктом вивчення, має досить багато характеристик і відмінностей — стать, вік, культура, соціальна приналежність, особистісно-психічні якості й риси характеру та інші численні ознаки, які відрізняють її від інших. Звернення до особистості передбачає розкриття й виявлення саме особистісних ціннісних ідеалів, які можуть і не збігатися із загальними. Тому, як зазначає В. Брецинка, говорити про особистісний підхід — це абстракція, яка ні про що не свідчить, якщо не наповнити цей термін тими характеристиками, про які йшлося вище. Отже, якщо дослідник має на меті вивчення й висвітлення особистості як суб'єкта виховного чи освітнього процесу, то він повинен вибудовувати свої міркування, свою аргументацію максимально репрезентативними методами, що характеризують особистість з певними якостями чи диспозиціями. І тут не обійтись без методик і технологій, що застосовуються в таких науках, як культурологія, антропологія, соціологія та ін. Тобто сучасні дослідницькі методики, що вивчають педагогічні події і факти другої половини ХХ ст., мають спиратися на інтегративні підходи, осмислювати міждисциплінарний простір. Оскільки

друга половина ХХ ст. максимально наближена до сьогодення, гостро постає питання, яке ми неодноразово порушували у своїх статтях, про практичну спрямованість історико-педагогічних досліджень. Захищаючи ідею про неможливість прямої екстраполяції історичного досвіду, його осучаснення в тому вигляді, як подано в наукових розвідках, висловимо, однак, і таку думку. Нині в дисертаційних дослідженнях, присвячених різним практикоорієнтованим аспектам педагогічної науки, дуже поширеним є моделювання певних реальностей у вигляді схем, тобто побудова ідеалізацій за допомогою абстракцій, висновків за аналогією. Моделювання дедалі частіше використовується і в історико-наукових та історико-технічних дослідженнях. Моделлю також може бути предмет, недоступний для сьогоднішнього аналізу, але який реально існував у минулому. Так, існує портретне зображення (1632) професора Тюбенгенського університету Вільгельма Шиккарда (XVII ст.), де професор тримає якийсь прилад у своїх руках. У 1977 р. за цим зображенням побудовано прилад, що виявився спрощеною діючою моделлю системи Сонце—Земля—Місяць. Згодом в історію астрономії було внесено зміни: пріоритет створення першого коперниковського планетарію став належати В. Шиккарду, а не іншим, яким він при-писувався до цього відкриття (Див.: Трофимов И. С. Моделирование и история естествознания. Возникновение модельной концепции науки // Принципы историографии естествознания: ХХ век. — С. 129). Ось такий красномовний приклад моделювання. Отже, у першому випадку, коли ми вибудовуємо абстракцію за аналогією як універсальність тотожностей і розбіжностей, то, вочевидь, цю модель дуже важко відтворити нині, бо до неї входять багато світоглядних невідтворюваних складових. Наприклад, у процесі дослідження соціально-педагогічних умов профілактики статевої девіації старшокласників було створено структурно-функціональну модель формування сексуальної культури старшокласників, яку не можна відтворити, скажімо, через 20 років. Та коли йдеться про моделювання іншого порядку, що переважно стосується відтворення конкретних методів і

засобів навчання та виховання, тобто не про концептуальні, а про функціональні моделі, тоді моделювання може бути адекватним способом пізнання історичної реальності. Для наочності наводимо приклад з проведенням розроблених і впроваджених В. Сухомлинським «уроків мислення на природі», які тепер досить широко використовуються в дошкільній і початковій освіті саме через моделювання ситуацій. Можна також навести приклад з широкими можливостями моделювання педагогічних знахідок та надбань А. Захаренка, які є активним способом пізнання історичної реальності, його відтворенням через модельний характер. Адже якщо педагогіка, історія педагогіки претендують називатися науками, які мають закономірності, що підлягають експериментальній перевірці, то чи не буде таке моделювання додатковим підтвердженням її науковості. В історії науки нині розроблені й застосовуються різні типи моделей, які поділяються на реконструктивні й ретроспективні (Я. Неуймін), імітаційно-прогностичні й відображально-вимірні (І. Ковальченко), що класифікуються як реконструктивні й імітаційні моделі (Див.: Принципи историографії. — С. І 30—133). Якщо перші стосуються суто наукових феноменів і, на нашу думку, їх можна віднести до методології, концептуалізації історії педагогіки, її реконструкції в структурі певного парадигмального підходу, то імітаційні моделі можуть застосовуватися як відтворення й перевірка істинності, реальності з усіма необхідними складовими експериментального дослідження, тобто з обов'язковим проведенням експерименту (може, за відсутності контрольних груп). Не можна сказати, що ця ідея досить нова. Її розробляла московська школа істориків педагогіки під керівництвом З. Равкіна. Прикладом такого застосування (моделювання) є дослідження М. Богуславоцького «В. О. Сухомлинський: уроки радості пізнання», де автор експериментально відтворював педагогічні ситуації, запропоновані В. Сухомлинським для стимулювання радості пізнання у школярів (Див.: Богуславський М. В. Експеримент в истории педагогике // В. А. Сухомлинский: уроки радости

познання. — Москва, Тверь, 2005.-С. 102-110). Такий підхід є протилежним штучній псевдопрактичній спрямованості історико-педагогічних досліджень, коли або пропонуються нікому не потрібні рекомендації, або ж описується (часто в художньо-публіцистичній формі) досвід застосування тих чи інших ідей у навчально-виховних закладах. І добре ще, коли автор дослідження сам побував у цих школах, а не переповів факти, спираючись на публікації в педагогічній пресі. Як бачимо, друга половина ХХ ст. поставила перед дослідниками багато нових проблем, які мають бути адекватно висвітлені в дослідницьких пошуках. Вони потребують і нових дослідницьких підходів, нових дослідницьких умінь та врешті-решт відсилають нас до особистості дослідника, роль і значення якого нині значно зростає. Адже від нього залежить характер інтерпретації фактів. А оскільки аксіоматичним сьогодні є положення про те, що наука — це не фотографічне відображення фактів, а картина нашого ставлення до них, то постає питання про суть науково-дослідницького процесу. Три обставини мають бути враховані у процесі організації наукового дослідження другої половини ХХ ст. Насамперед те, що досліджуваний об'єкт багатовимірний та багатоаспектний, інтегрований у різні структури, пов'язаний з реаліями численними причинно-наслідковими зв'язками. І в цій ситуації великого значення набуває виявлення предмета дослідження, від чого великою мірою залежить і вибір дослідницької методики. Адже в педагогіці, й відповідно в історії педагогіки, проблеми можна умовно поділити на світоглядно-ціннісні й технологічні, практичні. Якщо предметом обирається ціннісно-світоглядна проблематика, як наприклад принципи виховання, спрямованість навчального (виховного) процесу, ідеал учителя, то тут визначальним є філософське обґрунтування, тобто вибір якоїсь з існуючих концепцій для викладу своєї точки зору, своїх підходів до опису і тлумачення феноменів минулого. І методика дослідження буде тим складнішою, чим складнішою буде обрана проблема. У цьому випадку вибір предмета хоча і спровокований його актуальністю для сьогодення, проте «не повинен підпорядковуватись практичній меті,

підтримувати або навіть обґрунтовувати норми, визнані групою людей, що живуть сьогодні» (В. Брецинка, 2006). Як вважає В. Брецинка, педагогічна історіографія має бути переважно спрямована на підтримку норм, що мають силу у світоглядному вимірі суспільства, до якого належать теоретики виховання і нормативна педагогіка. Історія педагогіки, яка відображає практичні, технологічні речі, наприклад розкриття тих чи інших методів, засобів та прийомів, виховних технологій, не вимагає за великим рахунком світоглядної (морально-етичної, ідеологічної) аргументації. Великою мірою таке дослідження має спиратися на соціологію, демографію, кількісні вимірники й показники, що лежать в основі доказової бази. Об'єкти цих досліджень можуть бути змодельовані, відтворені й аргументовано доведені як можливі. Ці ж міркування можна з повним правом віднести й до досліджень джерел, а чим ближче до нашого часу, тим більш репрезентативним є інформаційне поле. В цьому аспекті постає питання про використання архівних джерел у дослідженні. Нині можна почути негативну оцінку дослідження, коли там не використовуються архівні джерела незалежно від періоду й теми дослідження. Але ж дослідники звертаються до архівних джерел, коли не можуть висвітлити обрану проблему через надруковані видання або ж хочуть показати кілька позицій, альтернативних підходів. Тому необґрунтованою є позиція вчених, які просо вимагають наявності архівних матеріалів незалежно від того, чи додають вони суттєво нове, чи змінюють ставлення до проблеми. Особливо це стосується другої половини ХХ ст., коли і маємо досить багато різного роду літератури, джерел, публікації у нас і за кордоном стосовно різних аспектів освіти й виховання, світоглядно-ціннісних орієнтацій тощо. Не знаю, що тут можуть додавати (чи спростовувати) архівні матеріали, тим більше, що архівні документи, які зберігають історію цього періоду, мало що залишила для справжнього дослідження через політизацію, ідеологізацію архівів і взагалі неухвагу до цієї важливої складової нашої історичної пам'яті. Натомість навпаки, зростає значення джерел із соціології, етнографії, культурології,

антропології, статистики, економіки, які, до речі, майже не використовуються і історико-педагогічних дослідженнях, присвячених близькому минулому. Отже, специфіка джерельної бази даного періоду також потребує наукового осмислення, структурування й класифікації щодо обраного предмета дослідження. Третя обставина, яка нині хвилює істориків педагогіки, — це ціннісний опис, тобто наратив, що полягає у ставленні, інтерпретації автора тих реалій, які він досліджує, бо історія педагогіки — це класифікаційний добір складових дійсності, їх логічна вибудова, не проста репродукція історичного процесу, а конструювання на основі нашого попереднього знання (Див.: Ваховський Л. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз // Шлях освіти. — 2007. — № 1. — С. ). Коли дослідник розпочинає знайомитися з історією педагогіки разом із написанням дисертації, як це дуже часто буває, то його наукова підготовка ставить під сумнів ці наміри. Яка історико-педагогічна проблема не була б обрана, дослідник пише роботу сьогодні, в умовах ціннісно невизначеного суспільства і відповідно ціннісного релятивізму в дослідженнях. Ці процеси започатковані й набули свого широкого розвитку саме в другій половині ХХ ст. на Заході, а сьогодні, в першому десятилітті ХХІ ст., тенденція багатовимірності підходів починає застосовуватись в історії вітчизняної науки. Причому в наших умовах вона вступає в конфронтаційне протистояння між тенденцією до плюралістичності підходів і пострадянською або ж неорадянською методологією. В умовах ціннісної невизначеності, оцінного релятивізму та морального скепсису (В. Брецинка) нинішньої наукової ситуації зростає контрнауковий рух, коли представники не лише релігії, а й природничо-математичних, технічних наук ставлять знак рівності між наукою, релігією і міфом, заперечуючи й наукові методи дослідження, і його результати (Див.: Малюк В. Наука і біблія. — К., 2006. — 168 с). Це великою мірою відбувається тому, що радянська наука особливо негативно ставилася до релігійно-міфологічного світогляду, всіляко витісняючи його не лише з поля природничо-математичних наук, а й з

гуманітарного, навіть з приватно-особистого життя, дбаючи про чистоту войовничо-атеїстичного, сцієнтистсько-позитивістського підходу, перетравленого Заходом ще століття тому. А тепер ми пожинаємо плоди такого підходу, залишаючи їх практично без відповіді. І тут, мабуть, у нагоді має стати ідея про єдність людського пізнання Олександра Койре (1892-1964), який у 30-х роках ХХ ст. висунув ідею (швидше, принцип) про єдність та нероздільність людської думки, відкинувши позитивізм і розглянувши історію науки через іманентні закони розвитку людського духу. Він вважав, що загальний духовний клімат будь-якої епохи визначається філософією й релігією, що наукова думка невідривна від філософської думки, яка в свою чергу невіддільна від розвитку людської думки як складової пізнання світу (Див.: Принципи историографии естествознания: ХХ век. - С. 216-219). Головна ідея, яку може історик педагогіки тут почерпнути або ж зробити для себе рушійною, — це те, що які ідеї не розвивалися б у тій же педагогіці, які процеси не відбувалися в школі, який напрям вони не мали б, у них іманентно, інтернально присутні ідеї, які в цей час розвиваються в суспільстві незалежно від їх спрямування, бо людський дух, духовність у цілому мають загальний характер. Отже, в таких умовах дослідник має відшукувати й знаходити адекватні відповіді на ті запитання, які він ставить перед собою, перед науковим співтовариством, перед практикою. Новий час висуватиме перед нами нові проблеми, нові питання і, без сумніву, спонукатиме нас до нових міркувань, нових умовиводів, які, можливо, заперечать, перекреслять усе, в чому нині є впевненість, але на те й науковий дискурс, наукові міркування, бо без заперечення й відмови, без сприйняття нового, іншого не може бути науково-практичного поступу.