

УДК 001.89:37.011

DOI 10.35423/2078-8142.2020.1.07

М. І. Бойченко,

*доктор філософських наук, професор,
професор кафедри теоретичної і практичної філософії
Київського національного університету імені Тараса Шевченка,
головний науковий співробітник відділу історії
та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

e-mail: boychenko_m@univ.net.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1404-180X>

ФІЛОСОФСЬКА МЕТОДОЛОГІЯ ІСТОРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СФЕРИ ОСВІТИ (ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ЗАПОБІГАННЯ ТЕНДЕНЦІЙНОСТІ ІСТОРИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ)

Статтю присвячено аналізу філософських аспектів визначення методології історичного дослідження сфери освіти. Проаналізовано поняття наукового факту, історичного факту, методологічні умови визначення наукових фактів, особливості визначення історичних фактів. Виявлено принципове значення визначення концепції дослідження, зокрема історичної концепції для встановлення фактів. Визначено тенденційність у здійсненні наукового дослідження, яка виникає, якщо у дослідженні на догоду певним ціннісним запитам починають викривляти, обмежувати або взагалі усувати вимоги до наукової обґрунтованості самого дослідження та його результатів. Виявлено роль філософії у виробленні контрфактичної позиції у пізнанні загалом і пізнання сфери освіти, зокрема. Філософія освіти сприяє успішності створення дослідницької програми історії освіти, але вона ж критично залежна від останньої у оцінці історичних подій. Специфічним завданням філософії освіти, яке залишається не лише недоступним, а й забороною для історії освіти, є встановлення контрфактичних концептів творення нового типу освіти: те, чого ще не існувало, знаходиться за межами компетенції історії.

Ключові слова: історичне дослідження, історичний факт, методологія історичного дослідження, термінологічний апарат історичного дослідження, цінності, історична концепція, тенденційність історичного дослідження, об'єктивність історичного дослідження, контрфактичність філософського пізнання освіти.

Застосування історичного підходу до освіти лише на перший погляд видається надійним способом досягнути ясності й однозначності у складних питаннях з'ясування сутності певного освітнього феномена. Справді, нерідко прояснення обставин формування, виявлення точного перебігу процесу становлення і розвитку певного явища не просто краще розкриває його внутрішню структуру і дає можливість зафіксувати усі властиві саме йому характеристики, а й вказати на причину таких формування, становлення і розвитку, виявити призначення цього явища, його реальне місце в системі освіти і суспільстві в цілому. Історичні факти – незаперечний доказ, однак таких фактів насправді може бути не просто багато, вони можуть бути основою для різних, інколи прямо протилежних теоретичних позицій.

Адже факт (з латини «factum») – буквально те, що зроблено, тобто факт є продуктом діяльності людини щодо фіксації певного чітко виокремленого з універсуму історичних подій соціального явища. Факти самі собою не з'являються – потрібні активні зусилля дослідника, щоб їх виявити, відрізнити від інших фактів, відсіяти від того, що не є фактом, а лише здається ним. Факт – це та частина об'єктивної реальності, яка є настільки стійкою, що її наявність можна згодом перевірити – як самому досліднику, так і іншим науковцям. Однак, усе ж факт не припускає втручання у нього сторонніх впливів, навіть якщо це вплив самого дослідника. Якщо факт і має власну активність, то ніякої іншої активності він не припускає. Так, історичними фактами є переважно вчинки людей та їхні результати. Тобто історичними фактами є діяльність. Хоча діяльність історика і є певного роду активністю і сама може поставити як історичний факт, однак цю активність і цей історичний факт історичних досліджень слід дуже чітко відрізнити від об'єкта історичних досліджень – тобто від діяльності досліджуваних, від тих історичних подій, які підлягають вивченню. Якщо відбудеться таке

втручання активності історика у досліджувані історичні факти, відбудеться свідомо чи несвідомо, умисна чи неумисна – але у будь-якому разі фабрикація історичних фактів. Історичне дослідження втрапить не лише свою академічність, воно просто почне розходитися з науковою істиною. Якщо не виявити, де саме і в яких масштабах відбулася така фабрикація, – все наукове дослідження втрачає довіру, втрачає статус наукового, виходить за рамки академічної оцінки.

На щастя, такі випадки в історичних дослідженнях освіти є поодинокими, чого не можна сказати з доволі поширеними випадками (хоча й не системними) тенденційності в історичних дослідженнях, зокрема – таких дослідженнях у сфері освіти. Тенденційність наукового дослідження виявляє себе у тому, що історичні факти фіксують, збирають і систематизують не згідно із суто науковою дослідницькою стратегією, а з орієнтацією на досягнення певної поза наукової мети, внаслідок чого цілі категорії наукових фактів, окремі царини наукової фактичної інформації залишаються за межами розгляду. Якщо певна дослідницька стратегія є неминуче частковою і тому обмеженою – весь об'єкт дослідження при виконанні однієї дослідницької програми не охопити і тим більше не вичерпати, – то її цілком можна доповнити іншою дослідницькою стратегією і, таким чином, крок за кроком як з елементів пазлу поступово скласти цілісну історичну картину стану досліджуваного об'єкта. Якщо ж йдеться не про умовну і тимчасову частковість, яку планово доповнюють і поступово долають, а про певну упередженість – чи ідеологічну, чи економічно вмотивовану, чи якимось інакше – тоді цілі частини об'єктивної реальності випадають з поля зору. Їх не бачать тому, що не бажають бачити і не планують бачити і навіть звертати увагу в той бік – тому що вважають у корені «неправильними», а тому такими, що є не гідними розгляду і навіть самій «довірі». Більше того, інші наукові дослідження, які вже були здійснені у цих «неправильних» царинах і здійснюються сьогодні, ігноруються, а ті, що планують до здійснення, апріорно визнаються «неправильними» і ненауковими!

Науковим є обґрунтоване фактами дослідження, але для цього самі факти мають бути коректно зафіксованими і упорядкованими відповідно до визначеної методології дослідження, узгодже-

ного у науковій спільноті і впорядкованого згідно з критеріями наукового знання термінологічного апарату. І, нарешті, останнє за списком, але не за значенням – факти мають бути вписані в експліковану концепцію дослідження, яка має бути наявною хоча б у загальних рисах уже на його початку, а до кінця здійснення повинна набути завершеної форми: гіпотези мають бути перевірені, однозначно підтверджені або однозначно спростовані у межах визначеної на початку дослідження методології і термінологічного апарату. Якщо крім усього вище зазначеного наукове дослідження має ще й додаткове ціннісне підґрунтя – внутрішньо наукове (віра у силу науки, пошуки наукової істини, прагнення досягнення особистої наукової досконалості), чи зовнішнє щодо науки (патріотичні, релігійні міркування, особисті адміністративні кар’єрні амбіції, політичне, комерційне замовлення тощо) – тоді все це ніяк не перешкоджає здійсненню наукового дослідження, навпаки, частіше сприяє йому, але лише за умови збереження усіх базових вимог до наукового обґрунтування.

Якщо ж у дослідженні на угоду певним ціннісним запитам починають викривляти, обмежувати або взагалі усувати вимоги до наукової обґрунтованості самого дослідження та його результатів – тоді таке дослідження є тенденційним і є умовно науковим, або взагалі ненауковим, залежно від ступеня відступу від наукової обґрунтованості. Але більшість таких тенденційних досліджень все ж є частково науковими, тому окремі їх положення можуть бути враховані у науковому дискурсі – за умови здійснення їх критичної оцінки і відокремлення науково обґрунтованих у них результатів від наявних у них же суджень і висновків, зумовлених ненауковими мотивами і при цьому не обґрунтованих у науковий спосіб, досягнутих без використання наукового термінологічного і методологічного апарату. На жаль, час і зусилля, необхідні для такого «очищення», інколи перевищують час і зусилля, необхідні для повторного чистого наукового дослідження. Тому таке «очищення» часто-густо має більше виховне, експертне і атестаційне значення, ніж значення власне науково-дослідницьке. Очищені результати тенденційних досліджень також можна використовувати в науці, але лише як додаткове до чистих наукових досліджень, здійснених об’єктивно і системно, без зовнішніх втручань.

Однак можна більш чи менш чітко дотримуватися методології дослідження та його термінологічного апарату. До прикладу можна взяти два українські історичні дослідження, які врешті-решт виводять на тему освіти, хоча стосуються питань історичної пам'яті українського народу. Одне дослідження – монографія Володимира Сергійчука – присвячене гострій політико-правовій темі голодомору [10]. У ньому чимало ціннісно чутливих питань, та й сама тема загалом нікого в Україні не залишає байдужим (має як гарячих своїх прихильників, так і не менш гарячих критиків). Сам автор є гострим критиком радянського ладу у його сталінському виконанні, і все ж це не робить дослідження ненауковим – попри те, що у ньому не розписано до деталей усього термінологічного апарату і не розкрито в усій повноті методологію дослідження: відсилання до них і так очевидне, і автор не відступає ні від методології, ні від понятійної системності. Інше дослідження – монографія Георгія Касьянова, присвячена аналізу української політики історичної пам'яті [6] – натомість є мало не напоказ академічною: окремих розділ присвячено проблемам методології, аналізу ключових понять. Водночас автор через критику (підчас справедливу, підчас надмірну) політики історичної пам'яті щодо голодомору однозначно ставить під сумнів як сам факт голодомору, так і його історичну значущість. Застосовано недозволений прийом, який нерідко використовують досвідчені юристи-адвокати у ситуаціях, коли їхній підзахисний явно винний, а саме – знаходять процедурні порушення і «розвалюють» судову справу за цими вторинними обставинами, хоча усі сторони процесу розуміють незаперечність вини підзахисного. Так і у згаданому нами нібито історичному дослідженні автор намагається заперечити факт голодомору, критикуючи процедуру дослідження голодомору та процедури державної політики впливу на формування історичної пам'яті українців. Якщо дослідження Володимира Сергійчука залишається справді науковим, попри дражливу тему, якої воно стосується, і неповноту експлікації методолого-термінологічного апарату, то дослідження Георгія Касьянова є явно тенденційним, і можна погоджуватися лише з його окремими елементами і визнавати лише його часткову науковість. У першому збережено наукову об'єктивність, тоді як у другому автор її свідомо і майстерно обходить.

При цьому обидва дослідження претендують на авторитетність, обидва можуть бути використані при написанні підручників з історії, оскільки обидва стосуються питання, яке українська історія і українська історична освіта не можуть замовчувати.

Певною мірою питання зі збереженням об'єктивності наукової позиції прояснює праця німецького соціального теоретика і досвідченого визнаного майстра історичних досліджень Макса Вебера ««Об'єктивність» соціально-наукового пізнання» [3] та «Сенс «свободи від оцінок» у соціальних науках» [4]. Утім, у ній передбачається сумлінна позиція самого науковця, який прагне підвищити свою наукову досконалість, а не досягати за будь-яку ціну поза наукові цілі, лише імітуючи науковість. Вебер передбачає самодисципліну дослідника, однак у багатьох випадках, на жаль, потрібне експертне втручання наукової спільноти з метою коригування і очищення – результатів дослідження, а інколи, у крайніх випадках, і професійних лав.

Утім, в історичній науці суб'єктивний чинник присутній не лише як характеристика суб'єкта дослідження, але завжди наявний і в об'єкті дослідження. Інколи конкретна особистість, подія чи ідея виявляються критично важливими для адекватного розуміння певного освітнього явища – а цю особистість, подію чи ідею ще треба вирізнити з-поміж багатьох інших, а для цього слід спочатку їх зафіксувати. Однак, якщо можна поставити акцент на історичній обставині, дійсно релевантній освітній проблемі, і вирізнити коректно її серед випадкових і не релевантних обставин, то так само можна поставити акцент і некоректно. До того ж якщо похибка може бути більш чи менш фатальною для історичного дослідження, то його тенденційна реалізація може мати суспільно негативний або суспільно негативний резонанс і наслідки незрівняно більші.

У будь-якому випадку це буде нищівною поразкою науки від певного позанаукового впливу. Однак і для політики, економіки, релігії чи будь-якої іншої сфери суспільного життя, з позицій якої буде здійснена спроба неналежного використання науки, таке використання призведе до край негативних наслідків. Причому, якщо таке використання буде неуспішним, то наслідки будуть швидкі, і хоча й негативні, але відносно невеликі. Якщо ж неналежне вико-

ристання науки буде здійснюватися успішно, а ще й тривалий час, масштабно і системно (або хоча би частина з цих зловживань), то наслідки для таких «користувачів» будуть руйнівними.

Нижче нами наведено результати апробації вище зазначених ідей у дискусії на конференції, присвяченій ролі філософії у сучасному світі загалом і у науковому пізнанні зокрема [2].

Сфера освіти постає як спеціальний об'єкт дослідження не лише для педагогіки, а й для філософії освіти. При цьому філософія освіти може використовувати різні підходи до освіти, зокрема розглядати її у синхронічному зрізі, або ж у діахронічному зрізі. У першому випадку на перший план виходять системні, структурні, функціональні характеристики освіти, а у другому усі вони розглядаються також у динаміці – більше того, історичний підхід передбачає, з точки зору філософії освіти, не лише виявлення історичних фактів, релевантних до теми освіти, а й виявлення серед цих фактів причинових, функціональних та системних зв'язків. Історична парадигма дослідження освітньої сфери має ґрунтуватися на філософській концептуалізації умов утворення, особливостей функціонування системи освіти, основних завдань системи освіти і основних засобів для їхнього досягнення, ціннісних аспектів як самого освітнього процесу, так і управління ним, а також його дослідження і методології його пізнання. Усе це має здобувати в історичних дослідженнях освіти фактологічну перевірку, підтвердження або спростування.

Жодне історичне дослідження освіти не є просто пошуком, фіксацією і упорядкуванням історичних фактів – натомість такі польові дослідження завжди мають під собою явну чи латентну концептуальну налаштованість дослідника. Тут включається правило герменевтичного кола: для того, щоб зрозуміти деталі, потрібно мати попередньо загальне уявлення про ціле. Тобто, історик освіти має знати, якого роду факти він шукає, адже насправді кількість потенційних історичних фактів, як і потенційних фактів в інших науках, величезна, практично невичерпна – актуальними з них стануть лише ті, які будуть відібрані і зафіксовані як такі, що відповідають певним критеріям. До таких критеріїв належить не лише придатність тих чи інших фактів для опису і фіксації, тобто не лише їх історіографічна валідність, а й відповідність пізнавальній

стратегії, якої дотримується історик. Не всі історики, навіть найкращі, це розуміють – багато з них вірить у самодостатність фактів.

Так, британський історик Ричард Еванс у своїй праці «На захист історії» побоюється телеологічного пояснення замість історичного, хоча він і не використовує термін «телеологія»: «Твердити, що ми можемо знати причини лише за їх наслідками, а отже, наслідок є джерелом причини, як твердили деякі постмодерністи – це плутати процес дослідження з його метою» [5, с. 126]. Однак далеко не завжди те, що випереджає факти, є наперед заготовленим результатом як мета історичного дослідження. Завжди це певна історична концепція, яка виступає як гіпотеза, яку мають перевірити за допомогою історичних фактів. У результаті концепцію можна підтвердити, а можна і спростувати, а можна і замінити іншою концепцією. Саме в цьому – сила історичних фактів.

Тому всередині науки історії є спочатку історична концепція, а потім уже – історичні факти. Про це докладно і доволі аргументовано, з прекрасними ілюстраціями пише, зокрема, Р. Еванс, хоча він і називає історичну концепцію істиною: «Істина стосовно схем і зв'язків фактів історії в кінцевому підсумку відкривається, а не вигадується, виявляється, а не твориться... Встановлення таких схем і зв'язків, причинних чи інших, аж ніяк не є єдиною функцією історії, яка зобов'язана також встановлювати факти й відтворювати минуле в теперішньому, але в кінцевому підсумку саме це відрізняє її від хроніки» [5, с. 197–198].

Цю історичну концепцію Р. Еванс намагається замінити поняттям історичного контексту, однак так чітко і не роз'яснює, як історик цей контекст виокремлює: «... історики у якомусь сенсі відтворюють історичні контексти, в яких прочитують джерела, але можливості відтворення далеко не безмежні, якщо вже був обраний початковий напрямок досліджень; сам же процес дослідження, як правило, додає нові контексти, яких історик спершу не усвідомлював, але які мають безумовне значення для самого проекту. Ці нові фактори можуть підірвати або рішуче змінити первинну концепцію історика стосовно вигляду минулого. Це, однак, не скасовує повністю самого процесу пояснення за допомогою контексту. Контексти, які вводить історик, далеко не довільні, як би грубо не

розривалася на шматки цілісна тканина історії» [5, с. 127–128]. Таке уявлення про цілісну тканину історії є доволі наївним, адже історія – це цілісність, яка існує лише завдяки усвідомленню цієї цілісності самими учасниками історії та її дослідниками. Однак цю цілісність можна уявляти і як доволі складну за структурою. Так, німецький історик Райнгард Козелек представляє історію як сукупність часових пластів, кожен з яких має власну швидкість і ритмику перебігу [7]. Якщо ж подивитися на працю британських та деяких інших англомовних істориків «Нові підходи до історіописання», які акцентують на пріоритетності методології у визначенні предмету історичних досліджень, то, досліджуючи, здавалося б, одну й ту саму історичну реальність, отримуємо низку співіснуючих, а можливо, й переплєтених одна з одною історій: історія низу, жіноча історія, заморська історія, мікроісторія, усна історія, історія читання, візуальна історія, історія політичної думки, історія тіла, історія доквілля і, нарешті, історія подій, але вже крізь призму наративу [1].

Таким чином, історія – це все ж не лише історичні факти, які отримали пояснення, вона завжди є результатом концептуального погляду на минуле. І цей погляд має задавати вже не сама історична наука, а і філософія також. Коли ж йдеться про історію освіти, природно, що участь у її концептуалізації має брати і філософія освіти. До того ж як у створенні нових концепцій історичного пізнання освіти, так і у створенні методолого-теоретичної платформи для проведення дискурсу, в якому можуть брати участь створені самими істориками різні концепції історичного пізнання, доповнені різними іншими версіями концептуалізації історії – філософами, політиками, релігійними діячами тощо. Однак філософи мають виступати не лише у ролі авторів деяких таких концепцій, але також як модератори проведення такого дискурсу, і відстежувати дотримання як наукових критеріїв обґрунтування концептуальних позицій, так і філософських критеріїв концептуальності знання.

Адже все ж історична наука лише починається з історичної концепції – без історичних фактів не може бути історичної істинності, а залишиться лише істинність філософська. Р. Еванс зауважує: «... історія може забезпечити надійну підтримку соціальним і політичним переконанням сьогодення лише тоді, коли вона може

переконливо підтвердити свою істинність, а це, у свою чергу, вимагає від історика скрупульозного і самокритичного підходу до фактів... Хоча історики, безумовно, свідомо чи несвідомо, зазнають впливу сучасних моральних чи політичних намірів, виконуючи свою роботу, проте не вагомість чи бажаність останніх повинні вони, врешті-решт, відстоювати, а ступінь, у якому їхні історичні аргументи узгоджуються з правилами оперування фактами, і факти, на яких вони основуються» [5, с. 175]. Інший британський історик – історик науки Роджер Сміт – доводить майже протилежне і стверджує, що історична наука якщо і не була цілком підпорядкованою філософії чи економічній або політичній теорії, але розвивалася у тісному взаємозв'язку з ними [11]. Ми, звертаючись до концепту Річарда Рорті, додали б, що історія як наука завжди є складовою більш широкої інтелектуальної історії, в якій на більш-менш рівних правах виявляються і гуманітарні, і природничі науки, філософія і мистецтво, політика і релігія, економіка і право [9].

Філософія освіти ніколи не може підмінити собою історію освіти: перша сприяє успішності створення дослідницької програми останньої, але вона ж критично залежна від останньої в оцінці історичних подій. А специфічним завданням філософії освіти, яке залишається не лише недоступним, а й забороненим для історії освіти, є встановлення контрфактичних концептів творення нового типу освіти: те, чого ще не існувало, знаходиться за межами компетенції історії. Але для того, щоб не йти у невідоме минуле, як у прірву, освітяни, як і філософи освіти, мають добре знати свою історію: не так для того, щоб не повторювати помилок минулого, як для того, аби зберегти для майбутнього кращий спадок наших батьків.

Контрфактичність як спрямованість утверджувати нові цінності, які ще не поширені у суспільстві і верифіковані лише на рівні наших прагнень, а не фактичного стану справ, формально може також розглядатися як певна тенденційність. Але відмінність полягає у двох вирішальних обставинах: по-перше, контрфактичність утверджують не в інтересах якогось наявного зацікавленого суб'єкта і його наявних, всім відомих цінностей, а по-друге, контрфактичність утверджують у майбутніх інтересах і заради майбутніх цінностей усіх задіяних до певної царини. Контрфакти-

чність принципово не є партійною і ідеологічною – це швидше те, що називають «хорошою утопією», утопією у сенсі Карла Мангейма [8]. Це означає, що якщо нині конترفактичність не має своєї фактичної сфери підтвердження, то вона завжди твердо налаштована її створити, на відміну від тенденційності, яка ніколи не цікавиться фактами як такими, а прагне поставити факти на службу – навіть не цінностям, а цілком предметним благам егоїстичних груп з партійними інтересами і партикулярними цінностями у гіршому розумінні партикулярності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берк П. (упорядн.) *Нові підходи до історіописання* / пер. з англ. К. : Ніка-Центр, 2010. 638 с.
2. Бойченко М. Історична парадигма дослідження освітньої сфери (філософська концептуалізація). *Філософія в сучасному світі*: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. Філософські читання, присвячені Всесвітньому дню філософії та 75-річчю визволення України, 22–23 листопада 2019 р. / ред. кол. Я. В. Тарароєв, А. В. Кіпенський, Л. В. Первалова [та ін.]. Х. : Точка, 2019. С. 20–22.
3. Вебер М. «Об'єктивність» соціально-наукового пізнання / пер. з нім. О. Погорілого. *Вебер М. Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика*. К. : Основи, 1998. С. 192–263.
4. Вебер М. Сенс «свободи від оцінок» у соціальних науках / пер. з нім. О. Погорілого. *Вебер М. Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика*. К. : Основи, 1998. С. 264–309.
5. Еванс Р. *На захист історії* / пер. з англ. В. Дмитрука. Львів : Кальварія, 2008. 296 с.
6. Касьянов Г. *Past continuous: історична політика 1980-х – 2000-х. Україна та сусіди*. К. : Laugus, Антропос-Логос-Фільм, 2018. 420 с.
7. Козеллек Р. *Часові пласти. Дослідження з теорії історії* / пер. з нім. К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2006. 436 с.
8. Манхейм К. Ідеологія и утопія / пер. с нем. *Манхейм К. Диагноз нашего времени*. М. : Республика, 1994. С. 7–266.
9. Рорти Р. Істориографія філософії: чотири жанра. *И. Д. Джохадзе. Неопрагматизм Ричарда Рорти*. М. : УРСС, 2001. С. 182–200.
10. Сергійчук В. *Голодомор 1932-1933 років як геноцид українства*. Вид. 4-ге. В. : ПП Сергійчук М. І., 2016. 320 с.

11. Смит Р. *История гуманитарных наук* / пер. с англ. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. 392 с.

REFERENCES

Burke, P. (ed.) (2010). *New approaches to historiography*. Kyiv: Nika-Center. [In Ukrainian].

Boychenko, M. (2019). Historical paradigm of educational sphere research (philosophical conceptualization). In: *Philosophy in the modern world: Materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference. Philosophical Readings Dedicated to World Philosophy Day and the 75th Anniversary of the Liberation of Ukraine, November 22-23, 2019*. Ed.: Tararoev, Y.V., Kipensky, A.V., Perevalova, L.V. [and others] (Eds.). Kharkiv: Tochka. P. 20-22. [In Ukrainian].

Weber, M. (1998). "Objectivity" of social and scientific knowledge. In: Weber M. *Sociology. Historical analyzes. Policy*. Kyiv: Osnovy. P. 192-263. [In Ukrainian].

Weber, M. (1998). The Meaning of "Freedom from Assessment" in the Social Sciences. In: Weber, M. *Sociology. Historical analyzes. Policy*. Kyiv: Osnovy. P. 264-309. [In Ukrainian].

Evans, R. (2008). *In defense of history*. Lviv: Calvaria. [In Ukrainian].

Kasyanov, G. (2018). *Past continuous: historical politics of the 1980s-2000s. Ukraine and its neighbors*. Kyiv: Laurus, Anthropos-Logos-Film. [In Ukrainian].

Kozelleck, R. (2006). *Time layers. Studies in the theory of history*. K.: DUH i LITERA. [In Ukrainian].

Mannheim, K. (1994). Ideology and Utopia. In: Mannheim K. *A diagnosis of our time*. Moscow: The Republic. P. 7-266. [In Russian].

Rorty, R. (2001). Historiography of Philosophy: Four Genres. In: Jokhadze, I.D. Richard Rorty's Neopragmatism. Moscow: URSS. P. 182-200. [In Russian].

Sergiychuk, V. (2016). Famine of 1932-1933 as genocide of Ukrainians. 4th. ed. Vinnytsa: PP Sergeychuk M. I. [In Ukrainian].

Smith, R. (2008). *History of the humanities*. Moscow: Publ. house of HSE. [In Ukrainian].

Mykhailo Boichenko

*Doctor of Philosophical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Theoretical and Practical Philosophy of Taras
Shevchenko National University of Kyiv, Chief Researcher of the Department
of History and Philosophy of Education of the Institute of Pedagogy of the Na-
tional Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; Kyiv, Ukraine; e-mail:
boychenko_m@univ.net.ua; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1404-180X>*

***Philosophical methodology of historical study of education (about the need
to prevent the tendency of historical research)***

Abstract

The article is devoted to the analysis of philosophical aspects of determining the methodology of historical study of the sphere of education. The concept of scientific fact, historical fact, methodological conditions for determining scientific facts, peculiarities of determining historical facts are analyzed. The fundamental importance of defining the conception of the study, in particular, the historical conception for establishing the facts, is revealed. The wrong tendency to carry out the scientific research arises when the researcher for the sake of certain value queries begins to distort, limit or even eliminate the requirements for scientific validity of the research and its results. The importance of philosophy as an arbiter and moderator in cases of conflict between concepts has been determined, and accordingly - justification of facts directly opposite to the conclusions of some scientific researches. The role of philosophy in developing a counterfactual position in cognition in general and in the field of education in particular is revealed. The philosophy of education contributes to the success of the educational history research program, but it is critically dependent on the latest in the evaluation of historical events. The specific task of the philosophy of education, which remains not only inaccessible but also forbidden for the history of education, is to establish counterfactual concepts of creating a new type of education: something that did not yet exist is beyond the purview of history. Counteractivity as an orientation to affirm new values that are not yet shared in society and verified only at the level of our aspirations, and not the actual state of affairs, can formally also be regarded as a certain tendency. But the difference lies in two decisive circumstances: first, the counterfactual is asserted not in the interests of any available stakeholder and its available, well-known values, and second, the counterfactuality is asserted in the future interests and for the sake of the future values of all involved. The counterfactuality is not fundamentally party and ideological; rather, it should

be called a "good utopia", a utopia in the sense of Karl Mannheim. This means that if counter-factualism does not have its actual area of confirmation now, it is always firmly set up to create it - as opposed to a tendency that is never interested in facts as such, but seeks to put facts into service - not even values, but entirely substantive benefits of selfish groups with party interests and particular values in a worse sense of particularity.

Keywords: *historical research, historical fact, methodology of historical research, terminological apparatus of historical research, values, historical concept, wrong tendency of historical research, objectivity of historical research, counterfactuality of philosophical knowledge of education.*