

Історико – педагогічне дослідження та його «околиці»

Останнім часом українські науковці не раз зверталися до методологічних і теоретичних засад розвитку науки (Див.: О. В. Сухомлинська, 1999, 2003; Н. П. Дічек, 2001; Н. М. Гупан, 2002; Л. Ц. Ваховський, 2005). Не повертаючись до вже сказаного ними, хотілось би зупинитися на сьогоднішніх реаліях, адже історико-педагогічне поле щорічно проростає дедалі новішими темами: іменами, датами, фактами, подіями й відповідно новими дослідниками, які створюють багатоаспектний різнобічний контекст наукової рефлексії, що охоплює світоглядні й культурні універсалії, історичне, наукове й соціальне знання, що у своїй сукупності й виступає контекстом дослідження. Його можна образно назвати лінгвістичним та літературознавчим терміном «околиці» слідом за Карлом Бюлером з його теорією околиці щодо мовного контексту. Ми спробуємо розглянути історико-педагогічне дослідження саме в такому ракурсі. Як показує аналіз, науковці, що починають працювати над історико-педагогічними проблемами, дуже часто не мають відповідної освіти, не володіють історико-педагогічним мисленням. Це здебільшого випускники педагогічних університетів, котрі закінчили різні факультети й часто мали справу з інтегрованим курсом педагогіки, складовою частиною якого і є історія педагогіки. Чому останнім часом значно збільшилась кількість дослідників, які, може, найменше підготовлені до наукового пошуку? На нашу думку, це відбувається через наявні стереотипи щодо історії педагогіки як наукової дисципліни. Стереотип перший. Історія педагогіки – це наука, яка має значення лише для тих, хто цим займається професійно. Стереотип другий. Якщо дослідник з різних причин не може писати експериментальне дослідження, а йому конче потрібно бути кандидатом наук, то найкоротший і безпроблемний шлях досягнення мети-це історико-педагогічне дослідження. Стереотип третій. Дослідження з історії педагогіки— це

елементарний, бажано докладний, з розгорнутим цитуванням, переказ джерел з обраної проблеми, їх реферативний виклад. Це, так би мовити, зовнішні стереотипи, які приваблюють молодих дослідників. Розв'язуючи проблему написання дисертації на користь історико-педагогічної, майбутній автор стикається з внутрішніми стереотипами. Спинимось на них докладніше. Стереотип перший. Оскільки з обраної теми вже є більш чи менш розлога історіографія, то дисертаційне дослідження має спиратися на вже наявну літературу, ігноруючи власне першоджерела або не надаючи їм належної уваги. Стереотип другий. Історико-педагогічне дослідження має дотримувати певного канон, певного кліше відносно того, що «прогресивно», «корисного», а що «шкідливо» у висвітленні подій, фактів, явищ. Раніше це було чітке наслідування партійно-класових настанов. Нині – це національна ідея в різних її варіаціях, етнопедагогіка, українство, релігійність і духовність, що забудь-яких обставин мають відігравати позитивну роль. Стереотип третій. Дослідження з історії педагогіки і вся історія педагогіки є цікавими й значущими тільки з огляду на сьогоденні проблеми шкільництва та педагогіки. Через таку постановку питання з історії педагогіки вимивається історія, великі пласти педагогічного знання. Стереотип четвертий. Звернення до найближчого минулого (середина XIX ст. й до сьогодні) – це найбільш конструктивний шлях до пізнання логіки розвитку історико-педагогічного процесу. Античність, Середньовіччя, Відродження та Реформація нічого не можуть додати до розуміння загальних проблем освіти й виховання. Стереотип п'ятий. Історична рефлексія не вважається нагальною потребою. Історико-педагогічне дослідження найкраще присвятити найближчому в часі десятиріччю, бо історія педагогіки – це наука, яка закінчилася вчора й продовжується сьогодні подіями, що відбуваються. Тому досить лише описати, реферувати останні, документи, книги й історико-педагогічне дослідження. Можна продовжувати перелік, але поставимо на цьому крапку. Наведені стереотипи спонукають до системного переосмислення загальної історії науки, віддзеркалюють проблеми історико-

педагогічної науки, ставлять теоретичні запитання, на які ми маємо шукати відповіді чи принаймні виділяти й визначати їх. Нам вони видаються такими:

1. Засади розвитку історії педагогіки. Якими вони мають бути? У літературі останніх років, про яку ми згадували, достатньо йшлося про філософські засади розгляду й тлумачення педагогічних реалій. Такі розвідки вкрай необхідні й доцільні, особливо тоді, коли розглядається досить великий за хронологічними рамками період — століття чи навіть більше. При охопленні великих часових відрізків легше простежити загальний педагогічний процес, виділити циклічний, лінійний, спіралеподібний, коваріантний, постмодерний (П. Гречко, 1995), стадіальний, цивілізаційний (Г. Корнетов, 1994)« и парадигмальний (М. Богуславський, 1998) характер їх розвитку. Але зазвичай сучасне дослідження — це «мікроісторія», що детально вивчає будь яку подію, факт, процес, людину, групу людей. Воно має більш-менш локальний характер, обмежений у часі, і вочевидь важко, майже неможливо простежити характерні, наприклад, для лінійного розвитку тенденції та ознаки, які дають змогу схарактеризувати феномени саме таким способом. А чим же тоді має керуватися дослідник? Які підходи та ідеї повинні лежати в основі його дослідження? На нашу думку, з педагогічного боку все залежить від вибору проблеми дослідження, від того, що є предметом розгляду. Наприклад, у процесі вивчення теми «Проблеми заохочення і покарання у школах України в 1920-х рр.» дослідник розглядатиме політико-ідеологічні (історичний контекст), соціальні реалії, теорію виховання, дитячу та педагогічну психологію, організацію навчально-виховного процесу в школі 20-х років ХХ ст., понятійно-термінологічну лексику, спираючись на свій дослідницький, педагогічний світогляд, який може бути матеріалістичним або ідеалістичним, гуманістичним або культурологічним, прагматичним або екзистенціалістським. При цьому він застосовуватиме як інструментарій дослідження одну з наукових концепцій, що розглядає виховання (поведінку) дитини — розвивальну, асоціативно-рефлексивну, гештальт-технологію, кре аціоністську тощо й на основі таких

методологічних засад прийде кінець кінцем до загальнопедагогічних висновків. Тобто характер обраної теми, світоглядні позиції дослідника визначають загальнопедагогічні підходи, їх синтез. 2. Історико-педагогічне дослідження – це (хочеться нам того чи ні) поєднання історичного та педагогічного досліджень. Це не «сидіння на двох стільцях», а один великий стілець. Як і історик, історик педагогіки – «раб джерела ... того, чого немає в джерелах, — не існує, і ми не маємо права про це говорити» (Яковенко Н. Історик — раб джерела // Дзеркало тижня. — 2004. — 16 жовт. — С. 21). Та коли для істориків джерело і є предметом дослідження, то в істориків педагогіки воно дуже часто є засобом для виділення розкриття тієї чи іншої ідеї, факту, системи тощо, тобто метод дослідження збігається з об'єктом, відіграє іншу функцію залежно від предмета дослідження. Отже, джерельна та джерелознавча база й способи її опрацювання є основою історико-педагогічного дослідження. І в той час, коли історики вимогливо ставляться до джерел, то в історико-педагогічному дослідженні спостерігається досить недбале, ненаукове ставлення до джерельної бази. Нерідко в історико-педагогічній праці посилаються на популярні енциклопедії, антології, хрестоматії, навчальні посібники, підручники, науково-популярну літературу, які, якщо не є предметом спеціального дослідження, не можуть розглядатися взагалі як джерела. Для історика (й історика педагогіки) першочерговим є «примат писемних і архівних джерел, розлога система посилянь, критичний аналіз свідчень, нарративна форма репрезентації досвіду» (Біленький Сергій. Спроба «Догми» для української історіографії // Критика. — 2004, червень. — С. 16). Хотілось би в цьому зв'язку згадати невелику книжечку «Як написати дипломну роботу. Гуманітарні науки» (переклад з італійської, Москва, 2003) всесвітньо відомого італійського письменника, культуролога, фахівця із семіотики, професора Умберто Еко, ознайомлення з якою викличе справжнє задоволення й дасть чітке уявлення про підходи до написання наукової роботи. Так, професор вважає, що для гуманітарного дослідження літературну основу поділяють на первинні

першоджерела й вторинні, або на літературу про предмет, вивчення та критичну літературу. У визначеному предметі джерела мають бути лише первинними. Наприклад, при дослідженні педагогічних поглядів Б. Грінченка твори (архіви) самого педагога виступають первинними, а присвячена просвітникові література, а також дослідження його педагогічної спадщини — це вторинні джерела, які не лише мають бути розглянуті в огляді літератури про Б. Грінченка, а і є основою для розгляду часткових питань. Причому, проаналізувавши їх, автор дослідження повинен аргументувати, чому саме вони не задовольняють його і з якою метою він розпочинає свою роботу. Першоджерелами в усьому світі вважаються першодруки та академічні видання текстів. Звичайно, інколи першоджерело є недоступним, тоді його аналогом може бути повне перевидання, доповнене й упорядковане, але посилання на перше видання має бути обов'язковим. А цитування, наприклад, того ж Б. Грінченка іншими авторами не можуть виступати першоджерелами, їх можна використовувати як вторинні джерела. Неприпустимим, на нашу думку, є й метод висмикування окремих, потрібних авторові для доведення власних тез, цитат. Так, у дисертаційному дослідженні «Педагогічна технологія А. Макаренка в контексті сучасної педагогіки» йдеться, що А. Макаренко спирався на етнопедагогіку, був прихильником української ідеї. Причому автор наводить відповідні цитати, а якщо їх не знаходить, то домислює. Його власні домисли не можуть бути оцінені з наукового погляду, бо спираються на можливість того чи іншого факту, якого не можна довести. За такою методикою можна дійти до будь-яких бажаних авторові висновків. Звичайно, тут йдеться про елементарні речі, які повинен знати кожен, але, на превеликий жаль аналіз досліджень з історії педагогіки навіть рівня доктора наук свідчить, що не всі володіють методами і історико-педагогічного дослідження, тобто його методологією. Тому великого значення набуває бібліографія (історіографія) історико-педагогічного дослідження. Це не список прочитаної автором літератури з відповідної проблеми, а ті джерела, ті дослідження, на основі яких написана

робота. За великим рахунком вона свідчить про позицію автора, його методологію та концепцію. Отже, історія педагогіки -- це поєднання джерел, їх ієрархія та педагогіка, той її напрям, який обрано проблемою дослідження. Обрання, постановка проблеми — найважливіша складова дослідницького процесу. (Розв'язання певної проблеми як форми знання в історико-педагогічному дослідженні має свою специфіку — це знання реконструюється, а не створюється, має характер історико-наукової рефлексії (І. Касавін, 2004). Через специфічність об'єкта дослідження до проблеми долучаються соціальний, культурний, науковий, історичний та лінгвістичний контексти. Такий методологічний підхід дає можливість фахово, професійно й всебічно подивитися на педагогічні процеси, що відбувалися в минулому, виявити зрушення та новації (або, навпаки, регрес), простежити, як рухався досліджуваний феномен — циклічно, лінійно, спіралеподібно чи якимось інакше.

3. Значну роль в історико-педагогічному дослідженні має форма викладу — це наратив (тобто переказ), який завжди був притаманний усім історичним та історико-педагогічним дослідженням, незалежно від поставленої проблеми. Але вимоги до наративу весь час підвищуються, і нині він скоріше нагадує аналіз, ніж виклад, переказ. Наратив передбачає історичні методи дослідження, знання методології історії, навичок вивчення історичних документів і використання джерел, на основі яких формуються історико-педагогічні твердження. Ці твердження можуть мати різний характер: причинні (з'ясування причин, змін, розвитку), еволюційно-генетичні, функціонально-генетичні (виявлення подій чи процесів у певній послідовності, залежності й обумовленості) та функціональні (виявлення та реалізація певних властивостей, простий опис) (В. Оконь, 1990). Визначені підходи, як правило, поєднуються в одному й тому самому дослідженні залежно від поставлених проблеми та завдань і в цілому збагачують і урізноманітнюють наративний виклад. До методології дослідження історико-педагогічних реалій долучаються й сучасні тексти й контексти різного спрямування, прямо чи опосередковано залежні від розглядуваної

педагогічної проблеми. Це своєрідний мега текст, характерний для постмодернізму. Наразі досліджень такого роду практично немає в проблемному полі історії педагогіки, бо вони вимагають наукової досконалості й фахової аргументації, широкого педагогічного світогляду. 4. Визначення хронологічних меж дослідження є істотною складовою будь-якої історико педагогічної розвідки. Питання періодизації постають перед кожним дослідником, який розпочинає свою роботу. Насамперед хронологічний вимір залежить від проблеми дослідження, її масштабності. Якщо висунута дослідником проблема має великий період розвитку, наприклад, сімейне виховання в ХІХ-ХХ ст, він може використати одну з наявних періодизацій розвитку педагогічної думки. А якщо дослідник вважає їх недосконалими чи непридатними для розв'язання своєї проблеми, він висуває періодизацію одним із своїх завдань і аргументує власну позицію. Коли ж звернемось до найпоширенішого типу історико-педагогічних досліджень — мікроісторії, то визначення часового періоду часто достатньо не вмотивовується. Особливо це стосується не висхідної (початкової) межі дослідження, а верхньої, тобто завершення розгляду того чи іншого феномена. Часто вона прив'язується не до проблеми, а до загально ідеологічного чи до загально педагогічного процесу. Наприклад, дослідження «Теорія і практика викладання іноземної мови в школах України (1920-ті рр.)» хронологічно обране дуже невдало, бо саме в цей період іноземна мова не була обов'язковим предметом у школах, отже викладалась далеко не в усіх закладах і джерел було відповідно мало. Завершується дослідження 30-ми роками ХХ ст, коли роль іноземної мови у змісті шкільної освіти значно зростає. І щоб вийти із ситуації, дослідник безсистемно аналізував до досліджуваний і після досліджуваний періоди, порушуючи при цьому логіку, систему викладу, зводячи нанівець наукову новизну й результати дослідження. Кожний обраний період має бути науково обґрунтованим, умотивованим, причому мотивація повинна бути науково переконливою. Але чи доцільно обмежуватися лише визначеним хронологічним періодом, завершивши проблему, наприклад, тими ж 20-ми

роками? Підкреслимо ще раз, що підхід залежить від проблеми дослідження. Якщо, приміром, розглядаються питання шкільної дисципліни у 50-х роках, то варто простежити цей педагогічний феномен у його подальшому розвитку аж до сьогодні, щоб побачити, визначити, які ідеї ще живі й нині, а які пішли разом з часом і чому це сталося.

У контексті часового виміру історико-педагогічного процесу досить гостро постало питання проте, чи можуть останні 15—20 років (кінець ХХ — початок ХХІ ст.) бути предметом історико-педагогічного дослідження. Ця проблема, на нашу думку, потребує окремої дискусії та аргументації. Можна висловити ряд застережень щодо введення цього періоду до історико-педагогічного процесу. Коли розглядається педагогічне явище в минулому (в освіті чи вихованні), ми знаємо, що воно має певні (негативні або позитивні) педагогічні результати, закріплені у відповідних джерелах. Наприклад, проблема «Трудової спрямованості навчання в школах України 1920-х рр.» дістала відображення в різних джерелах як теоретично (наукова аргументація), так і, що найважливіше для прикладної науки, практично (навчальні програми, підручники, методичні матеріали, протоколи засідань педагогічних рад тощо). Це явище, досить віддалене в часі, можна об'єктивно і всебічно проаналізувати: чи насправді навчальний процес у школах України мав трудову спрямованість, у чому вона полягала, чи була однорідною, наскільки теорія роз ходилася з практикою, і що з цією трудовою спрямованістю сталося: вона була характерною саме для школи цього періоду чи вона продовжувалась (спіралеподібно або лінійно) в інші періоди в тих чи інших формах. Така дослідницька технологія дасть змогу розглянути обрану тему й зробити відповідні загальнопедагогічні висновки. А от у дослідженні «Гуманістично зорієнтовані технології навчання дисциплін природничого циклу в загальноосвітній школі (кінець ХХ — початок ХХІ ст.)» відсутня історіографія проблеми, що є обов'язковою умовою будь-якого дослідження, а тим більше історико-педагогічного. У ньому реферативно описано, що таке «педагогічні технології», «гуманізація», «гуманістично

зорієнтована педагогічна технологія», тобто наведено визначення, без яких тепер не виходить жоден підручник чи посібник з педагогіки. Але ж завданням історико-педагогічного дослідження є верифікація того факту, чи стали ці гуманістично зорієнтовані технології навчання природничих дисциплін щоденною практикою, чи вони є характерною рисою «передового педагогічного досвіду», і якими методами та засобами це вимірюється й аргументується. Цього, на жаль, у дослідженні немає, і взагалі цій проблемі присвячено лише один розділ з трьох. Чи можна назвати таку роботу історико-педагогічним дослідженням? Навряд.

Свої аргументи ми підтверджуємо думками відомого російського історика педагогіки О. Піскунова, який зазначав з іншого приводу: «Більш або менш об'єктивна оцінка фактичного протистояння шкільної практики педагогічній науці в 60—80-ті роки ХХ ст. потребує відсторонення в часі, очевидно, ще не на одне десятиліття» (История педагогики. Часть 2. С XVII в. до середины ХХ в.: Учеб. пособие / Под ред. А. И. Пискунова, Москва. - 1998. - С. 284). І він же стосовно спадщини А. Макаренка пише: «Однак більш повну й об'єктивну оцінку ролі А. С. Макаренка зможуть дати лише дослідники ХХІ ст. Ми ж усі перебуваємо ще в тому ментальному просторі, що й педагоги 50—80-х років нашого століття» (Там само. — С. 290).

Але все-таки проблеми історії педагогіки — це відповіді на виклики сьогодення і розкриття того, як відповідали на подібні проблеми їх сучасники, яка була їхня педагогічна аргументація і чи втілювалося це в практику. Порушена в історико-педагогічному дослідженні проблема може бути зовнішньою щодо історико-педагогічного процесу, диктуватися нинішніми педагогічними, ідеологічними, релігійними питаннями. А її розв'язання цілком лежить у площині історичного дискурсу. У педагогіці, освіті кінця ХХ — початку ХХІ ст. поставлені проблеми ще не розв'язані, і ніхто не може запевнити, що вони розв'яжуться тим чи іншим способом.

5. Хотілось би спинитися ще на одній складовій історико-педагогічного дослідження — наявності (або відсутності) експерименту. Сама постановка

питання є досить абстрактною, але можна міркувати й у такому ракурсі. Розглядаючи той чи той факт, подію, явище чи персоналію в історико-педагогічному процесі, ми аналізуємо їх у єдності існуючих на той час реалій, і не лише педагогічних, а й політичних, соціальних, ідеологічних, особистісно-індивідуальних тощо, які в сукупності були притаманні досліджуваному періоду й більшою чи меншою мірою впливали на педагогічні явища. Як не можна ступити двічі в одну й ту саму річку, так і не можна відтворити ту саму педагогічну ситуацію. То про який експеримент може йти мова!' Тим більше, що в дослідженні можуть розглядатися не лише 20-ті роки ХХ ст., а й ХІХ, ХVІІІ ст. Але в історико-педагогічному дослідженні має простежуватися розвиток проблеми, що розглядається, її головні ідеї, систематизуватися універсальні освітньо-виховні принципи і правила тощо. Причому не лише сьогоdnішній зріз (як методологія), а й аналіз історичного перебігу, історичного контексту. У проблемно орієнтованому дослідженні сучасні теорії (сучасний контекст) вступають у діалог з педагогічною проблематикою минулого й збагачують та розширюють уявлення про приписи, персоналії, інституції тощо й тим самим удосконалюють сучасний теоретико-методологічний пошук (В. Безрогов, 1996). І ось ми поступово підійшли до питання, що є істотною складовою історико-педагогічного дослідження, — до дослідника, його особистості. Педагогічне (або історичне) джерело як носій інформації, історик педагогіки як інтерпретатор джерела й історико-педагогічне дослідження як результат наукової творчості становлять єдине ціле, нерозривну тріаду. І, без сумніву, дослідник як творець тексту, інтерпретатор ідей подій, фактів посідає в цій тріаді чільне місце. Він має знати нинішнє й минуле, бути далекоглядним і сучасним, він обов'язково повинен поєднувати педагогічний світогляд і історичне мислення. Щоб отримати такого фахівця, потрібен не один рік потрібне середовище, наукове співтовариство. Це університетські кафедри педагогіки, до яких уходять спеціалісти з історії педагогіки, але їх не так багато. Часто буває, що підготувавши дисертаційне дослідження з історії педагогіки, автор продовжує

свою роботу на іншій кафедрі — іноземних мов (найчастіше), природничо-математичних дисциплін. Окреме місце в розвитку історико-педагогічного знання в Україні займає лабораторія історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України, яка об'єднує фахівців з історико-педагогічної проблематики і є науковим осередком дослідження історико-педагогічних проблем, певним апробаційним центром розгляду й оцінювання історико-педагогічних досліджень. Вона залучає до роботи не лише своїх співробітників, а й тих докторів наук, які виростили в лабораторії й підтримують з нею тісні наукові зв'язки. З огляду на популярність історико-педагогічної проблематики в Україні, було б доцільно розширити функції лабораторії, перетворити її на центр розробки історико-педагогічної проблематики, зосередити зусилля на створенні баз даних, історіографій, бібліографій різного типу, хрестоматій, тематичних добірок, що є основою для спеціалізованих досліджень з історії педагогіки. Адже в певному сенсі лабораторія історії педагогіки, науковці — це «промоутери» розробки історико-педагогічної проблематики в Україні. Саме лабораторія з ініціювала створення Українського товариства істориків педагогіки, яке також має здійснювати прогностичні й оцінні функції досліджень, долучатися до моніторингу якості історико-педагогічних робіт. Цьому сприяють і щорічні наукові конференції, присвячені проблемам історії педагогіки, і започаткований у 2004 р. «Історико-педагогічний альманах», який виходитиме двічі на рік і відображатиме на своїх сторінках стан розвитку історико-педагогічного процесу в Україні та за її межами. Спільними зусиллями представників університетської науки, науково-дослідних установ і Товариства істориків педагогіки будемо розширювати проблемне поле історико-педагогічної науки, дбати про якість історико-педагогічних досліджень, збагачувати його новими підходами, інтерпретаціями, тлумаченням, сприяти розвитку історії педагогіки як істотної складової сучасної науки про ДИТИНУ.