

ВІДГУК

офіційного опонента, доктора педагогічних наук, професора **Вихруща Анатолія Володимировича** на дисертаційну роботу **Галіва Миколи Дмитровича** «Розвиток епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу (середина XIX – кінець XX століття)», подану на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01– загальна педагогіка та історія педагогіки.

Актуальність теми дисертаційного дослідження обумовлюється тим, що на сучасному етапі розвитку вітчизняної історико-педагогічної науки особливого значення набули дослідження методології наукового знання, що характеризує знання як таке, його будову, функціонування і розвиток. На думку дисертанта, дослідники фіксують розмаїття теорій: неоаристотелівську, діалогічну, психоаналітичну, герменевтичну, феноменологічну, семіотичну, постструктуралістську, деконструктивістську. Така різноплановість окрім очевидних переваг має свої недоліки. Сучасна педагогічна наука характеризується певною хаотичністю. Значне розширення інформаційної бази, поява нових фактів не супроводжується встановленням закономірностей розвитку освітніх систем, розвитку особистості, прогностичної моделі організації навчально-виховного процесу хоча б на найближчу перспективу. Саме тому, на думку М. Д. Галіва, наратив, наративізм набули статусу епістемного дискурсу, що обумовило необхідність системної оцінки епістемологічних засад вітчизняної історико-педагогічної науки.

Серед основних завдань (визначити та проаналізувати теоретико-методологічні підстави дослідження; розкрити світоглядно-філософські засади вітчизняного історико-педагогічного наративу; охарактеризувати політично-ідеологічні доктрини як епістемологічні підстави українського історико-педагогічного наративу; висвітлити соціокультурні ідентичності як епістемологічні засади історико-педагогічних праць вітчизняних учених; показати синтез міждисциплінарних наукових знань в українському історико-педагогічному наративі; з'ясувати погляди вітчизняних дослідників на

дисциплінарні засади конструювання історико-педагогічного знання) особливу зацікавленість викликає друге, четверте і п'яте завдання. Зрозумілою є логіка автора щодо вибору хронологічних меж дослідження. Адже середина XIX ст. це поява перших наукових історико-педагогічних наративів вітчизняних авторів, а верхня межа збігається із початком кардинальних змін епістемологічних засад української історико-педагогічної науки. Правомірно підкреслена значимість висновків українських дослідників (Н. Гупан, О. Сухомлинська), щодо початку переосмислення історико-педагогічного процесу з нових методологічних позицій і створення сучасної національної науки.

Обрана дисертантом позиція співпадає з принципом «національно-екзистенційної методології». Її імперативною засадою є висловлена І. Франком у праці «Поза межами можливого» теза: «Все, що йде поза рами нації, се або фарисейство людей, що інтернаціональними ідеалами раді би прикрити своє змагання до панування одної нації над другою, або хоробливий сентименталізм фантастів, що раді би широкими «вселюдськими» фразами покрити своє духове відчуження від рідної нації». Саме тому дослідник здійснює інтерпретацію історичних джерел та подій, розглядаючи націю як аксіальну дійсність, яка детермінує і буття індивіда, і його герменевтичну здатність.

Парадигмальний підхід базується на теорії наукових революцій Т. Куна, а саме визнанні усіма наукові досягнення, які протягом певного часу дають науковому співтовариству модель постановки проблем та їх розв'язків. Зауважимо лише, що визнання усіма наукових досягнень, це швидше виняток як правило. Автор дисертації широко використовує герменевтику – теорію тлумачення (інтерпретації) текстів, а відтак застосовує різнопланові механізми інтерпретації джерел: індивідуально-психологічного, соціального, педагогічного, морального плану. Щодо соціокультурного підходу, який полягає в осмисленні минулого, у тому числі й інтелектуальної складової, через призму соціокультурної ідентичності: передовсім цивілізаційної, національної, релігійної, соціальної, зауважимо важливість використання культурологічних концептів. Акцентовано увагу на трьох аспектах: культура як програма діяльності й поведінки, як спонукальний чинник дії; культура як наступність,

оскільки культура є досвідом людської діяльності, який передається від покоління до покоління; культура як накопичення, акумуляція соціально-педагогічного досвіду.

Окремої уваги заслуговує синергетичний підхід, розуміння історико-педагогічних явищ як самоорганізованої системи, поєднаного лінійними та нелінійними зв'язками, поліфонічними, альтернативними та варіативними процесами. Це дозволило докторанту здійснити розгляд українського історико-педагогічної науки як самоорганізованої системи, складові частини якої виявляються в інституційному, персоналістичному, функціональному, історіографічно-нарративному вимірах.

Дисертант обґрунтовує висновки, щодо поєднання в наративі двох рівнів знань: позаджерельних і джерельних. Позаджерельне знання розглядається як сукупність знань та цінностей дослідника, які наперед визначають постановку наукових питань, формулювання проблем, відбір джерел, а отже, мають вирішальний вплив на конструювання історико-педагогічної минувшини в наративі (світоглядно-філософські, політико-ідеологічні, соціокультурні, міждисциплінарні і дисциплінарні, інструментально-методологічні знання). Джерельне знання традиційно характеризується як знання, виокремлене з історико-педагогічних джерел за допомогою науково-методологічного інструментарію. Підкреслимо труднощі, які неминуче виникають при оцінці першої складової. Адже система цінностей дослідника в умовах тоталітарного режиму має здебільшого латентний характер.

Не викликає заперечення наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів. Насамперед відзначимо нові методологічні підходи до розв'язання проблеми, зокрема вплив романтизму, позитивізму, неоромантизму, марксизму на формування світоглядно-філософських засад історико-педагогічних праць вітчизняних учених. Щодо принципів історизму (врахування конкретно-історичних умов формування епістемологічних засад українського історико-педагогічного наративу); принцип науковості, який передбачає фіксацію основоположних ознак науки відповідно до засад раціональності (доказовості, аргументованості, обґрунтованості,

несуперечливості, відтворюваності, природності, причинно-наслідковості); об'єктивності та багатofакторності, на нашу думку це тема окремого монографічного дослідження.

Епістемологія розглядається в дисертації як галузь філософії, яка досліджує наукове пізнання, що історично розвивається, у всій повноті його соціокультурних вимірів. У центрі уваги знаходяться питання, які стосуються природи пізнання, його генези, еволюції, достовірності його результатів, історичної зміни його структури, соціокультурного статусу, стратегічних цілей, взаємозв'язків із життєвим світом людини та розмаїттям соціокультурних практик. Під епістемологічними засадами дисертант розуміє «визначальні епістемні конструкти, які лежать в основі знання: світоглядно-філософські, політико-ідеологічні, соціокультурні, науково-міждисциплінарні і власне дисциплінарні». Важливим є висновок, що епістема є до безкінечності рухливою фігурою, а її опис **ніколи не може бути завершений**.

Поняття «наратив» визначається як поняття філософії постмодернізму, що фіксує процесуальність самоздійснення як спосіб буття тексту. Правомірною є увага до висновків О. В. Сухомлинської, щодо необхідності аналізу застосування методології історії, історичних методів дослідження, вивченні широкого кола історичних джерел, на основі яких формуються історико-педагогічні твердження.

Дискусійним є, на нашу думку, поняття «український історико-педагогічний наратив», який визначається автором як сукупність історико-педагогічної спадщини (метатекст) дослідників минулого освіти та педагогічної думки, які проживали, або проживають на теренах України або за її межами в рамках української діаспори. Проблемність тези пояснюється тим, що такий підхід притаманний власне кожній країні.

Окремої оцінки потребує авторська періодизація, яка передбачає періоди і етапи: (1840-ві – 1880-ті рр.) – період романтично-позитивістського еклектизму, який складався, на думку дисертанта, з двох етапів: 1) 1840-ві – 1860-ті рр. – панування ідей романтизму, консервативних поглядів, поширення слов'янофільських цивілізаційних візій; 1860-ті – 1880-ті рр. – утвердження

позитивізму, ліберальних ідей, системи «подвійних лояльностей», початок дисциплінарного самовизначення історико-педагогічної науки; (1880-ті – 1920-ті рр.) – період позитивістсько-неоромантичного плюралізму, що поділяється на два етапи: 1880-ті – 1910-ті рр. – протистояння та спроби поєднання позитивістської та неоромантичної парадигм, становлення модерної української національної ідентичності, початковий вплив марксизму та соціалістичної ідеології, відкрите позиціонування західної цивілізаційної ідентичності; 1910-ті – 1920-ті рр. – поступова витіснення й водночас певна апробація марксистською доктриною позитивістських та неоромантичних підходів, утвердження дисциплінарної окремішності історії педагогіки; (1930-ті – 1980-ті рр.) – період домінування марксистської парадигми та радянського варіанту соціалістичної ідеології («марксизму-ленінізму»), що також включає два етапи: 1930-ті – 1950-ті рр. – визначальний вплив ідеологічно-пропагандистської риторики та тоталітарних ідейно-концептуальних конструктів (зокрема, культу особи), початок поєднання класового і національного дискурсів, домінування синтезувальних підходів; 1950-ті – 1980-ті рр. – пошук шляхів удосконалення методологічного арсеналу історико-педагогічної науки, розширення проблемно-тематичного забезпечення історико-педагогічних досліджень, утвердження професійної ідентичності істориків педагогіки. Очевидною є дискусійність окремих етапів. Наприклад час від 1910 до 1929 року важко віднести до однорідного періоду. Також не дуже вдалим є підхід, щодо десятих, двадцятих, вісімдесятих років. Тим більше, що критеріями формування періодизації стали для автора «синхронічна та діахронічна часова архітектоніка, типологізувальна спрямованість з урахуванням наявності антиномійних та опозиційних ідейних течій, парадигмальний і кумулятивний конструктивізм, концепція дискретності та нелінійності інтелектуальних традицій і дискурсивних практик».

Не зовсім вдалим є також окремі приклади. Дисертантом підкреслено, що в 1961 р. дослідник із Запорізького державного педагогічного інституту І. Пуха присвятив статтю одній із відомих філософсько-критичних праць В. Леніна «Матеріалізм і емпіріокритицизм». Уже з перших рядків учений

проголосив цю працю методологічною основою педагогічної науки, оскільки нею лідер російських більшовиків начебто «завдав нищівного удару по спробах ревізії положень діалектичного та історичного матеріалізму Маркса і Енгельса, збагатив і розвинув марксистську філософію» і тому «все це має неоціненне значення для педагогічної науки, для її дальшої розробки на марксистсько-ленінських засадах». Автор, на думку дисертанта, вдався до уже традиційного схематизованого пояснення доцільності такого кроку, наголосивши на власне науковості марксизму як матеріалістичного вчення. Також схожі позиції з приводу необхідності використання праці В. Леніна «Матеріалізм та емпіріокритицизм» як методологічної основи для педагогічних досліджень займав і А. Алексюк. Це дещо спрощений підхід, так як він потребує системної оцінки досягнень і прорахунків кожного автора, та ще й з урахування специфіки часу написання праць. Також категоричним є висновок, що консервативні погляди певної частини вітчизняних дослідників педагогічної минувшини, відбилися у їхніх наративах. Вони проявлялися у проімперських орієнтирах, розумінні релігії як основи національного духу, а також культури та педагогіки, відстоювання церковного шкільництва, визнанні самодержавства явищем природним і необхідним для російського суспільства. Такі візії обґрунтовувалися історичною традицією, потребою збереження або повернення до вічних цінностей.

Закономірно, що дисертант акцентує увагу на проблемах націоналізму, дотримуючись усталених поглядів згідно з якими це система ідей і поглядів, що спирається на пріоритет національних (етнічних) цінностей як перед особистісними, так і перед іншими груповими (корпоративними) й загальнолюдськими (універсалістськими) цінностями; політичний рух, що проголошує своїми цілями боротьбу за політичну незалежність, збереження й розвиток власної етнічної та культурної ідентичності; радикальна ідеологія з виразними елементами національної винятковості, схильністю до автаркії (антитеза універсалізму, інтернаціоналізму, космополітизму); світогляд, центральним елементом якого є визнання незаперечності, природності права на існування та легітимності націй загалом і української нації зокрема. Це цікава і

багатогранна тема, яка потребує окремого вивчення в контексті європейських традицій.

Дисертантом виокремлено також релігійно-конфесійні погляди українських істориків педагогіки, які здебільшого позначилися високою оцінкою ролі релігії в суспільстві та діяльності церкви і духовенства щодо розвитку шкільництва. Особливістю релігійних інтерпретацій значної частини вчених, істориків освіти, на думку автора, була їх відверто православна позиція. Причому ця тенденція виявлялася у представників різних методологічних культур і стилів мислення. Загалом релігійно-конфесійні імплікації в історико-педагогічному наративі наддніпрянських учених виявлялися в таких трактуваннях: православна ідентичність є первинною порівняно з національною, проте вони доповнюють одна одну, є нероздільним чинником суспільно-історичного життя; православ'я – це «прабатьківська віра», а тому «православні начала» в освітніх закладах є природними, а відступ від них неприпустимим злом; ідеї католицизму, церковної унії, протестантизму є ворожою щодо православ'я пропагандою, а тому заслуговують осуду. Західноукраїнські історики педагогіки, на відміну від своїх колег не виявляли настільки одностайних релігійно-конфесійних позицій. Це цікавий та перспективний напрям подальших досліджень.

Досліджено, що українські дослідники педагогічного минулого широко використовували головні складові української національної ідеї: утворення повноцінної української нації, здобуття української державності, її незалежність і соборність. Ідея створення української держави проявилася в апеляції істориків педагогіки до часів української державності (зокрема, козацької, УНР, ЗУНР) як умови і прикладу забезпечення повноцінного розвитку українського шкільництва, реалізації інтересів українства у сфері освіти. Поряд з нею постулювалася й ідея соборності українського народу, його земель і держави. Певний вплив на український історико-педагогічний наратив справила концепція національного внутрішнього і зовнішнього ворога.

Соціальні погляди українських істориків освіти і педагогічної думки визначалися впливом двох чинників: соціального походження і соціального

становища. Саме вони найчастіше визначали соціальну ідентичність, погляди та стереотипи вітчизняних істориків педагогіки. За соціальним походженням українські історики педагогіки належали до найрізноманітніших прошарків населення. Значна частина з них народилися у селянських сім'ях, родинх шляхти, духовенства, інтелігенції, міщан, військових, чиновників тощо. Переважна більшість вітчизняних істориків педагогіки були світськими людьми, які, отримавши вищу освіту і працюючи у сфері освіти і науки, належали до інтелігенції. Це також перспективний напрям психологічних досліджень.

Відзначено, що до виокремлених із джерел фактів учені ставилися з особливою увагою, надаючи їм значення фундаменту наукового знання. Категорія «факт» розумілася ними неоднозначно. Частина з них тлумачили факт як подію, що відбулася насправді, незважаючи на те, чи була вона безсумнівно доведена дослідниками. Інші бачили у факті логічно доведене твердження про дійсність, яке на основі відповідних логічних процедур висловлює дослідник минулого. Проте найбільш часто вчені сприймали факт і в першому, і в другому аспекті, поступово наближаючись до певного усвідомлення його наративності.

Дисертантом показано синтез міждисциплінарних наукових знань в українському історико-педагогічному наративі середини XIX – кінця XX ст. як його епістемологічного підґрунтя. Найбільш виразними є історичні, педагогічні, філологічні, філософські, богословські наукові знання, пов'язані як зі здобутою авторами історико-педагогічних текстів освітою, так і їхньою професійною науковою діяльністю. Репрезентативно в історико-педагогічному наративі вчених виступали власне педагогічні погляди, що також слугували епістемологічним підґрунтям історико-педагогічного наративу.

Зміст автореферату відповідає змісту дисертації. Бібліографія підтверджує тезис, що дисертантом до наукового обігу введено та вперше проаналізовано багато праць з історії педагогіки малознаних вітчизняних учених – дослідників минулого освіти та педагогічної думки, а також низку архівних документів особового характеру (конспекти наукових праць, чернетки статей, проспекти запланованих публікацій тощо).

Разом з тим, необхідно зазначити, що дисертація має певні недоліки, які не впливають на загальну позитивну оцінку дослідження.

1. Дисертант, зважаючи на змістові та цільові характеристики, опрацьовану історіографічну базу поділив на чотири групи (узагальнювальні праці з педагогічної історіографії, дослідження наукового доробку окремих вітчизняних істориків педагогіки, публікації щодо аналізу методологічних аспектів історико-педагогічної науки, студії епістемологічних засад суміжних наук, насамперед філософії). Спираючись на джерелознавчу концепцію І. Колесник дисертантом виокремлено три групи джерел: окремі історико-педагогічні праці дослідника педагогічної минувшини; сукупна наукова історико-педагогічна спадщина вченого; усі матеріали, що розкривають культурно-історичні контексти діяльності історика педагогіки. Такий поділ дав змогу уникнути громіздкої класифікації за формально-жанровими (статті, монографії, дисертації тощо), географічними (західноукраїнські, наддніпрянські, діаспорні), політичними (імперські, радянські) ознаками. Спроба структурування заслуговує на схвалення. У той же час відсутність таблиць, сотні прізвищ ускладнюють розуміння значимості праць окремих авторів.

2. Український історико-педагогічний наратив здебільшого трактується як сукупність історико-педагогічної спадщини (метатекст) дослідників минулого освіти та представників педагогічної думки, які проживали, або проживають на теренах України та за її межами у рамках української діаспори. Він виступає уявленим культурно-науковим феноменом, реконструйованим на основі масиву біографічних, історіографічних, історичних фактів, сконструйованим на засадах тяглості, кумулятивності, парадигмальності, холічності, когерентності, функціональності та окресленим територіальними й ідентичнісними маркерами. На нашу думку, такий підхід цікавий та перспективний, але навіть на прикладі одного автора важкий для об'єктивної оцінки.

3. Окремої уваги заслуговує проблема наукових шкіл. У даному випадку маємо справу зі своєрідною інтеграцією, системним підходом, коли концептуальні підходи керівника, або групи керівників створюють передумови для пошуків **закономірностей** розвитку історії педагогіки, що значно

перевершує значимість механічного нагромадження фактів. Тим більше, що в процесі історичного розвитку змінюється навіть суть системи базових понять.

4. У назві дисертації доцільно було б вказати роки, які дисертант обґрунтовує в хронологічних межах, а саме 1843 і 1985. Особливо це важливо для верхньої межі дослідження. Адже 1985 рік це не кінець XX століття. Окрім цього важко погодитися з твердженням, що саме в цьому році відбувся "початок переосмислення історико-педагогічного процесу з нових методологічних позицій і створення сучасної національної науки".

5. На нашу думку, з висот сьогодення, доцільно з більшим розумінням оцінювати значимість праць, написаних в умовах тоталітарних режимів, акцентуючи увагу на тих ідеях, які не втратили значимості до наших днів. Адже без відповідного "ідеологічного навантаження" жодна праця всього-на-всього не була б навіть допущена до друку.

6. Дисертаційне дослідження такого рівня передбачає авторську прогностичну оцінку щодо **закономірностей** розвитку історії педагогіки на рівні перспективних монографічних досліджень і докторських дисертацій.

Рівень викладених у дисертації наукових положень проведеного дослідження, його аргументованість та наукова новизна вказують на відповідність представленої роботи вимогам п.п. 9, 10, 12 - 14 "Порядку присудження наукових ступенів", затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України № 567 від 24.07.2013 р. (зі змінами), а Микола Дмитрович Галів заслуговує на присудження наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Офіційний опонент

професор, доктор педагогічних наук

завідувач кафедри української мови

Тернопільського національного медичного

університету імені І.Я. Горбачевського



[Handwritten signature]
завіряю

А.В. Вихрущ

[Handwritten signature]